los sistemas de escritura en el desarrollo del niño

emilia ferreiro y ana teberosky



LOS SISTEMAS DE ESCRITURA EN EL DESARROLLO DEL NIÑO

por

EMILIA FERREIRO

y

ANA TEBEROSKY



ÍNDICE

NOTA PRELIMINAR

Enseñar a leer y escribir sigue siendo una de las tareas más específicamente escolares. Un número muy importante (demasiado importante) de niños fracasan al ser introducidos a la alfabetización inicial. El objetivo de este libro es mostrar que existe una forma nueva de considerar este problema. Pretendemos demostrar que el aprendizaje de la lectura, entendido como el cuestionamiento acerca de la naturaleza, función y valor de este objeto cultural que es la escritura, comienza mucho antes de lo que la escuela imagina, y procede por vías insospechadas. Que además de los métodos, de los manuales, de los recursos didácticos, existe un sujeto que trata de adquirir conocimiento, que se plantea problemas y trata de resolverlos siguiendo su propia metodología. Página tras página insistiremos sobre esto: un sujeto que trata de adquirir conocimiento, y no simplemente un sujeto dispuesto o mal dispuesto a adquirir una técnica particular. Un sujeto que la psicología de la lecto-escritura ha olvidado, a fuerza de buscar aptitudes específicas, habilidades particulares, o una siempre mal definida madurez lograda.

Las reflexiones y las tesis expuestas en este libro están sustentadas en un trabajo experimental que realizamos en Buenos Aires durante los años 1974, 1975 y 1976. El trabajo realizado en 1974 fue parte de nuestra tarea universitaria, como docentes de la Universidad de Buenos Aires. Luego lo proseguimos, sin ningún apoyo oficial ni subvención de ningún tipo. Sin la colaboración de los docentes que autorizaron nuestro trabajo en escuelas primarias y jardines de infantes, no hubiéramos podido llevarlo a cabo. A ellos nuestro profundo agradecimiento, aunque no podamos dar sus nombres. Nuestro agradecimiento también a todos los niños interrogados quienes, sin saberlo, nos obligaron a reflexionar enormemente, y a modificar más de una vez nuestras hipótesis.

Nuestro equipo de trabajo inicial se mantuvo intacto, durante los tres años, a pesar de todas las vicisitudes. A él

se agregaron, durante el último año de trabajo, nuevos colaboradores. Todos los integrantes del equipo inicial debieran ser coautores de este libro, cosa imposible a causa de la dispersión geográfica actual. Ellos son: Susana Fernández, Ana María Kaufman, Alicia Lenzi y Liliana Tolchinsky. Todos —cada uno desde su actual lugar de trabajo— seguimos implicados en esta problemática, tratando de develar los misterios de esta historia preescolar de la escritura.

E. F. y A. T.

PRÓLOGO

El comprender la naturaleza del sistema de escritura y su función plantea problemas fundamentales, al lado de los cuales la discriminación de formas, su trazado, la capacidad de seguir un texto con la vista, etc., resultan completamente secundarias. Hace ya tiempo que tanto psicólogos como educadores talentosos intuían que el aprendizaje de la lectura y de la escritura no podía reducirse a un conjunto de técnicas perceptivo-motrices ni a la "voluntad" o la "motivación" pensando que debía tratarse, más profundamente, de una adquisición conceptual.

Sin embargo, hasta ahora esas ideas no pasaban de ser hipótesis demasiado generales. ¿Qué clase de conceptualización es ésa sin la cual el lector debutante no podrá nunca entrar de lleno en el mundo cultural de la escritura, a pesar de todos los esfuerzos desplegados para inculcarle buenos hábitos perceptivo-motrices y técnicas de descifrado?

Este libro da respuestas a esta pregunta. Sus autoras nos proponen un modo de aproximación completamente nuevo al problema del aprendizaje del sistema de escritura; ellas han logrado traducir las ideas —correctas pero vagas— de sus precursores en hipótesis que pueden ser tratadas experimentalmente. A medida que progresaban sus investigaciones, se abrió un mundo del pensamiento infantil cuya existencia nos era completamente ignorada.

Las autoras pertenecen a la escuela del gran epistemólogo y psicólogo Jean Piaget. En un dominio que Piaget mismo no había estudiado, ellas introdujeron lo esencial de su teoría y de su método científico. La concepción teórica piagetiana de una adquisición de conocimientos basada en la actividad del sujeto en interacción con el objeto de conocimiento aparece también como siendo el punto de partida necesario para cualquier estudio del niño confrontado con este objeto cultural que constituye la escritura. Las autoras de este libro nos muestran que los niños tienen ideas, teorías (en el sentido profundo del término), hipótesis que po-

nen continuamente a prueba frente a la realidad y que confrontan con las ideas del otro.

El método piagetiano de exploración de las nociones infantiles a través de un diálogo durante el cual el experimentador hace hipótesis sobre las razones del pensamiento del niño, plantea preguntas y crea situaciones para testear, en el momento mismo, sus hipótesis, resulta ser —en este dominio como en muchos otros— el método más fructífero. Este método permite distinguir las ideas básicas, sustentadas por una gran cantidad de niños, de las reacciones momentáneas del niño interrogado que piensa que hay que decir o hacer algo, simplemente por responder. Más aún, este método permite al experimentador que sabe utilizarlo tan hábilmente como las autoras de este libro ver como se modifican las nociones del niño hasta llegar a adquirir, reconstruyéndolo, un concepto que la humanidad ha tardado mucho tiempo en elaborar.

Tal tipo de aproximación teórica y experimental a este importante problema puede abrirnos horizontes insospechados aunque, evidentemente, no puede darnos soluciones mágicas ni, menos aún, "recetas". Pero, después de haber leído esta obra, los psicólogos y pedagogos podrán iniciar investigaciones y considerar nuevos modos de enseñanza sin el riesgo de lanzarse por callejones sin salida, o de quedarse con nociones vagas que se prestan mal a la experimentación y a la aplicación pedagógicas.

Este libro, aunque está destinado en primer lugar a los docentes y psicólogos, merece, en mi opinión, ser leído por un público muy vasto: lingüistas, epistemólogos, historiadores, padres, poetas y muchos otros descubrirán aquí cosas interesantes. Es para mí un placer prologar este libro con estas pocas líneas y, si en nombre de los lectores, pudiera formular una expresión de deseos, sería la siguiente: que las autoras nos presenten sin tardanza el volumen siguiente.

HERMINE SINCLAIR

Universidad de Ginebra

I. INTRODUCCIÓN

Este libro tiene como objetivo intentar una explicación de los procesos y las formas mediante los cuales el niño llega a aprender a leer y escribir. Entendemos por proceso el camino que el niño debe recorrer para comprender las características, el valor y la función de la escritura, desde que ésta se constituye en objeto de su atención (y por lo tanto, de su conocimiento). Tratándose de un tema tan debatido en el campo de la educación, conviene aclarar que no pretendemos proponer una nueva metodología de aprendizaje, ni una nueva clasificación de los trastornos de aprendizaje. Nuestro objetivo es presentar la interpretación del proceso, desde el punto de vista del sujeto que aprende, basada en los datos obtenidos durante dos años de trabajo experimental con niños de entre 4 y 6 años. Tampoco vamos a hacer un análisis a fondo de la situación educativa en América Latina. Sin embargo, el juego de influencias de factores metodológicos y sociales está presente a lo largo de todo el desarrollo de este libro.

LA SITUACIÓN EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA

La lecto-escritura ha ocupado un lugar importante en la preocupación de los educadores. Pero, a pesar de los varios métodos que se han ensayado para enseñar a leer, existe un gran número de niños que no aprende. Junto con el cálculo elemental, la lecto-escritura constituye uno de los objetivos de la instrucción básica, y su aprendizaje condición de éxito o fracaso escolar. También para los funcionarios educacionales ha sido un problema digno de atención ya que los fracasos en este campo van generalmente acompañados de abandono de la escuela, impidiendo que se logren, al menos a nivel masivo de la población, los objetivos mínimos de instrucción. Desde uno y otro punto de vista se han intentado explicaciones sobre sus causas. El fracaso escolar en

los aprendizajes iniciales es un hecho constatable por cualquier observador. Pero también es una prueba de la persistencia de las causas que lo provocan. Más allá de las buenas intenciones de educadores y funcionarios, el problema subsiste. Cabría preguntarse, entonces, si las causas de los fracasos no exceden los marcos de la escuela para convertirse en un problema del sistema educativo como tal.

Recordemos algunos datos de base, referentes a la situación educativa en América Latina, que nos servirán para enmarcar nuestra problemática. Las cifras oficiales (UNESCO, 1974) nos muestran que:

□ Del total de la población comprendida entre los 7 y 12 años el 20% se encontraba en 1970 fuera del sistema educativo.

□ De toda la población escolarizada, apenas el 53% llega a 4º grado —umbral mínimo indispensable para una alfabetización definitiva— o sea que la mitad de la población abandona su educación sin regresar a la escuela, al promediar el ciclo primario.

□ Las 2/3 partes del total de repetidores se ubica en los primeros grados de escolaridad, y alrededor del 60% de los alumnos que egresan de la escuela han repetido una o más veces.

¿Cuál es el significado de estos datos? Evidentemente, son la prueba de existencia de un problema de tal magnitud que no puede pasar inadvertido a los organismos nacionales o internacionales. En 1976, las estadísticas oficiales de la UNESCO estimaban en *800 millones* el número de adultos analfabetos en el mundo. En 1977 la UNESCO toma una decisión importante, transmitida por el diario *Le Monde*, de París, en su edición del 7 de septiembre de 1977, de la siguiente manera:

El 8 de septiembre, día internacional de la alfabetización tendrá lugar en París, en la sede de la UNESCO, una ceremonia en la cual, por primera vez, no se otorgarán ninguno de los premios destinados a recompensar una acción realizada para combatir el analfabetismo (premios Mohammed-Reza-Pahlavi y Nadejda-Kroupaskaía). El jurado ha tomado esta determinación en razón del *aumento del número de analfabetos* en el mundo, estimado en 1976 en 800 millones de adultos analfabetos. El jurado estima que la alfabetización debería integrarse en los planes de desarrollo nacional de los países afectados. En el men-

saje publicado con motivo de este día internacional, el director general de la UNESCO, Amadou Mathar M'Bow, exhorta a los estados a consagrar a programas de alfabetización una parte de los gastos dedicados a armamentos, subrayando que el "¡costo total de un solo bombardero con su equipo, equivale *al salario de 250 000 instructores por año!*".

Esta acción de la UNESCO nos parece doblemente importante: primero, porque enfatizar el aumento del número de analfabetos en el mundo es reconocer (implícitamente) el fracaso (o por lo menos el fracaso masivo) de las múltiples campañas de alfabetización desarrolladas en años recientes; segundo —y principalmente— porque es la primera vez que un director general de la UNESCO hace una comparación directa entre el costo de un avión de guerra y el costo de un equipo de alfabetizadores, mostrando así (implícitamente) que la subsistencia de analfabetos en el mundo no es un problema financiero.

Pero no debemos olvidar que la alfabetización tiene dos caras: una, relativa a los adultos, y otra, relativa a los niños. Si para los adultos se trata de subsanar una carencia, en el caso de los niños se trata de prevenir, de hacer lo necesario para que esos niños no se conviertan en futuros analfabetos. Ambas tareas son responsabilidad de los estados que —como miembros de las Naciones Unidas— han aceptado la Declaración Universal de los Derechos del Hombre (1948). El artículo 26 de esta declaración habla del derecho a la educación: "Toda persona tiene derecho a la educación. La educación tiene que ser gratuita, al menos en lo referente a la enseñanza elemental y fundamental. La enseñanza elemental es obligatoria."

Parecería no caber dudas, entonces, sobre la importancia y prioridad que tiene para la comunidad internacional y sus estados constituyentes, el logro de sistemas educativos justos, igualitarios y eficaces. No obstante, este Derecho del Hombre a la educación —como tantos otros— no es totalmente respetado. A este problema —falta de educación general básica para toda la población— se alude oficialmente en términos de uno de los "males endémicos" del sistema educativo, generado por la repitencia y la deserción escolar. El ausentismo, la repitencia y, finalmente, la deserción son los factores que provocan, siempre según la versión oficial, la subinstrucción y el analfabetismo en la ma-

yoría de la población en América Latina. Pero, cabría preguntarse, ¿cuál es la causa que hace que un individuo se convierta en repetidor, luego en desertor y acabe siendo subinstruido toda su vida? ¿Es acaso, su incapacidad de aprender lo que determina el fracaso? ¿Se trata, quizás, de un sujeto responsable de su abandono que, alguna vez, podrá reintegrarse al sistema para disminuir sus falencias educativas? Ésta podría ser una interpretación posible (aunque no aceptable) si al estudiar el problema hiciéramos abstracción de la realidad donde se inserta. Pero ocurre que cuando analizamos las estadísticas, ninguno de estos problemas se halla proporcionalmente repartido entre la población, sino que se acumulan en determinados sectores que, por razones étnicas, sociales, económicas o geográficas, son desfavorecidos. Es entre la población indígena, rural o marginada de los centros urbanos, donde se concentran los mayores porcentajes de fracasos escolares.

Para comprender la situación tratemos de analizar los factores invocados como causas del fracaso. Se alude al *ausentismo escolar.* Efectivamente, hay muchos niños que se ausentan durante largos períodos de la escuela. Pero ¿cuáles son las causas? Hay casos, en zonas rurales, donde las condiciones climáticas o de distancia, influyen impidiendo la asistencia regular a la escuela. En otros casos, la necesidad de ser útiles a la familia en tareas productivas determina la ausencia o el abandono. Ésta es la realidad: sin mejorar las condiciones de vida de la población, difícilmente se podrá cambiar la situación. Se trata pues de condiciones sociales y no de responsabilidades personales. Se habla también de *repitencia,* como uno de los problemas mayores de la educación primaria (fenómeno este, que como vimos se concentra en los primeros grados). ¿Qué es la repitencia? Cuando un niño fracasa en el aprendizaje, la escuela le ofrece una segunda oportunidad: comenzar nuevamente el proceso de aprendizaje. ¿Es ésta una solución? Reiterar una experiencia de fracaso, en idénticas condiciones ¿no es acaso obligar al niño a "repetir su fracaso"? ¿Cuántas veces puede un sujeto repetir sus errores? Suponemos que tantas como sean necesarias hasta abandonar el intento. Y llegamos al aspecto central del problema educativo: *la deserción escolar.* El término "deserción" lleva implícita una carga significativa que supone la responsabilidad voluntaria del

sujeto —en este caso, niños— al abandonar individualmente un grupo o sistema al que pertenece. En el caso del sistema educativo, habría que preguntarse si no es éste quien abandona al desertor, al no tener estrategias para conservarlo, ni interés en reintegrarlo. O, por lo menos si esa "deserción" obedece a una actitud individual, como su nombre lo sugiere, o coinciden con ella individuos que comparten circunstancias económico-sociales que les hacen más difícil permanecer dentro de las reglas de juego que son propuestas por el sistema.

En otros términos, se trata más de un problema de dimensiones sociales que de la consecuencia de voluntades individuales. Es por esto, que creemos que en lugar de "males endémicos", habría que hablar de *selección social* del sistema educativo; en lugar de llamar "deserción" al abandono de la escuela, tendríamos que llamarlo *expulsión encubierta*. Y no se trata de un cambio terminológico, sino de otro marco interpretativo, porque la desigualdad social y económica se manifiesta, también, en la distribución desigual de oportunidades educativas.

Cuando hablamos de selección social, no nos referimos a la intención consciente de los docentes en tanto individuos particulares, sino al papel social del sistema educativo. Desde el punto de vista de los docentes, mejor dicho de la pedagogía que sustenta la acción educativa, se ha intentado dar respuestas tendientes a la solución del mencionado problema.

I.2. MÉTODOS TRADICIONALES DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA

Tradicionalmente, desde la perspectiva pedagógica, el problema del aprendizaje de la lectura y escritura ha sido planteado como una cuestión de métodos. La preocupación de los educadores se ha orientado hacia la búsqueda del "mejor" o "más eficaz" de ellos, suscitándose así una polémica en torno a dos tipos fundamentales de métodos: sintéticos, que parten de elementos menores a la palabra, y analíticos, que parten de la palabra o de unidades mayores. En defensa de las virtudes respectivas de uno y otro método, se ha originado una discusión registrada en una

extensa literatura sobre el tema; literatura que refiere tanto al planteo metodológico en sí, como a los procesos psicológicos subyacentes. Recordemos primero cuál es el enfoque didáctico para insistir luego en los supuestos psicológicos relativos a los métodos, así como a las concepciones —implícitas o explícitas— sobre el proceso de aprendizaje.

El método sintético ha insistido, fundamentalmente, en la correspondencia entre lo oral y lo escrito, entre el sonido y la grafía. Otro aspecto clave para este método, es establecer la correspondencia a partir de los elementos mínimos, en un proceso que consiste en ir de la parte al todo. Los elementos mínimos de lo escrito son las letras. Durante mucho tiempo se ha enseñado a pronunciar las letras, estableciendo las reglas de sonorización de la escritura en la lengua correspondiente. Los métodos alfabéticos más tradicionales abonan esta postura.

Posteriormente, bajo la influencia de la lingüística, se desarrolla el método fonético que propone partir de lo oral. La unidad mínima de sonido del habla es el fonema. El proceso, entonces, consiste en comenzar por el fonema asociándolo a su representación gráfica. Es preciso que el sujeto sea capaz de aislar y reconocer los distintos fonemas de su lengua para poder, luego, relacionarlos a los signos gráficos. En lo que sigue, nos referimos fundamentalmente al método fonético, puesto que el alfabético ha caído en desuso.

Como el acento está puesto en el análisis auditivo para poder llegar a aislar los sonidos y establecer las correspondencias grafema-fonema (es decir letras-sonido), dos cuestiones se plantean como previas: a] que la pronunciación sea correcta, para evitar confusiones entre fonemas, y b] que las grafías de forma próxima se presenten separadamente, para evitar confusiones visuales entre grafías. Otro de los principios importantes para el método, es el enseñar un par fonema-grafema por vez, sin pasar al siguiente hasta que la asociación no esté bien fijada. Lo primero en el aprendizaje es la mecánica de la lectura (descifrado del texto) que da lugar, posteriormente, a una lectura "inteligente" (comprensión del texto leído) culminando con una lectura expresiva, donde se agrega la entonación.

Cualesquiera que sean las divergencias entre los defensores del método sintético, el acuerdo sobre este punto es

total: inicialmente, el aprendizaje de la lectura y escritura es una cuestión mecánica; se trata de adquirir la técnica del descifrado del texto. Porque la escritura se concibe como la transcripción gráfica del lenguaje oral, como su imagen (imagen más o menos fiel según los casos particulares), leer equivale a decodificar lo escrito en sonido. Es evidente que el método resultará tanto más eficaz cuanto más acorde con los principios alfabéticos sea el sistema de escritura, es decir cuanto más perfecta sea la correspondencia sonido-letra. Pero como en ningún sistema de escritura existe una total coincidencia entre habla y ortografía, se recomienda, entonces, comenzar con aquellos casos de "ortografía regular", es decir palabras donde la grafía coincida con la pronunciación. Las cartillas o los libros de iniciación a la lectura son nada más que el intento de conjugar todos estos principios: evitar confusiones auditivas y/o visuales; presentar un fonema (y su correspondiente grafema) por vez; y finalmente trabajar con los casos de ortografía regular. Las sílabas sin sentido son utilizadas regularmente, lo cual acarrea la consecuencia inevitable de disociar el sonido de la significación y, por lo tanto, la lectura del habla.

Estos principios no se plantean sólo como posturas metodológicas, sino que responden a concepciones psicológicas precisas. En efecto, al poner el énfasis en las discriminaciones auditivas y visuales y en la correspondencia fonema-grafema, el proceso de aprendizaje de la lectura se concibe, simplemente, como una asociación entre respuestas sonoras a estímulos gráficos. Este modelo, que es el más coherente con la teoría asociacionista, reproduce a nivel del aprendizaje de la escritura, el modelo propuesto para interpretar la adquisición del lenguaje oral (como lo veremos más adelante). Desde la lingüística ha recibido también justificaciones que le sirven de base. En particular el lingüista Leonard Bloomfield (1942) al ocuparse del problema, afirma: "la principal causa de las dificultades para comprender el contenido de la lectura es el dominio imperfecto de la mecánica de la lectura". Y luego agrega: "el primer paso, que puede ser separado de los otros subsecuentes, es el reconocimiento de las letras. Decimos que un niño reconoce una letra cuando puede, bajo requerimiento, hacer una respuesta específica ante ella". La psicología, la lingüística y la pe-

dagogía parecían entonces coincidir en considerar la lectura inicial como un puro mecanismo.

¿Es ésta una explicación satisfactoria para tratar de comprender el proceso de adquisición? La asimilación entre la concepción sobre la naturaleza del objeto a adquirir —el código alfabético— y las hipótesis acerca del proceso, ha llevado a confundir métodos de enseñanza con procesos de aprendizaje. Más aún, lleva a dicotomizar el aprendizaje en dos momentos discontinuos: cuando *no se sabe*, inicialmente, hay que pasar por una etapa mecánica; cuando *ya se sabe* se llega a comprender (momentos claramente representados por la secuencia clásica "lectura mecánica, comprensiva"). Éste es, en síntesis, el modelo del método sintético. Si nos hemos extendido en su consideración ha sido porque es uno de los que encuentra mayores adhesiones hoy día. Pero además, porque si bien sus planteamientos teóricos remiten al más crudo mecanicismo, sus aplicaciones prácticas suelen excederlo, llegando en ocasiones a parecer literalmente basado en el viejo y funesto refrán de que "la letra con sangre entra".

Para los defensores del método analítico, por el contrario, la lectura es un acto "global" e "ideo-visual". O. Decroly reacciona contra los postulados del método sintético —acusándolo de mecanicista— y postula que "las visiones de conjunto preceden al análisis en el espíritu infantil". Lo previo, según el método analítico, es el reconocimiento global de las palabras u oraciones; el análisis de los componentes es una tarea posterior. No importa cuál sea la dificultad auditiva de lo que se aprende, puesto que la lectura es una tarea fundamentalmente visual. Por otra parte, se postula que es necesario comenzar con unidades significativas para el niño (de aquí la denominación de "ideo-visual").

Como vemos, son muchos los aspectos en que discrepan ambos métodos, pero los desacuerdos se refieren sobre todo al tipo de estrategia perceptiva en juego: auditiva para unos, visual para otros. La así llamada "querella de los métodos" (B. Braslavsky 1973) está planteada en términos de cuáles son las estrategias perceptivas en juego en el acto de lectura. Pero ambos, inevitablemente, se apoyan en concepciones diferentes del funcionamiento psicológico del sujeto y en diferentes teorías del aprendizaje. Por eso el problema

no se resuelve tampoco proponiendo métodos "mixtos", que participarían de las bondades de uno y otro.

El énfasis puesto en las habilidades perceptivas descuida dos aspectos, que para nosotros son fundamentales:

a] la competencia lingüística del niño;
b] sus capacidades cognoscitivas.

En lo que sigue intentaremos mostrar de qué manera, introduciendo estos dos aspectos como centrales, podemos cambiar nuestra visión del niño que franquea los umbrales de la alfabetización.

I.3. LA PSICOLINGÜÍSTICA CONTEMPORÁNEA Y EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

En el año 1962 comienzan a producirse cambios sumamente importantes con respecto a nuestra manera de comprender los procesos de adquisición de la lengua oral en el niño. De hecho, se produce una verdadera revolución en este campo, hasta entonces dominado por las concepciones conductistas. Hasta esa época la mayor parte de los estudios sobre el lenguaje infantil se ocupaban predominantemente del léxico, es decir, de la cantidad y variedad de palabras utilizadas por el niño. Esas palabras eran clasificadas según las categorías del lenguaje adulto (verbos, sustantivos, adjetivos, etc.), y se estudiaba cómo variaba la proporción entre estas distintas categorías de palabras, qué relación existía entre el incremento del vocabulario, la edad, el sexo, el rendimiento escolar, etcétera.

Pero ningún conjunto de palabras, por vasto que sea, constituye de por sí un lenguaje: mientras no tengamos reglas precisas para combinar esos elementos, produciendo oraciones aceptables, no tenemos aún un lenguaje. Precisamente el punto crítico donde los modelos asociacionistas fracasan es éste: ¿cómo dar cuenta de la adquisición de las reglas sintácticas? Hoy día está demostrado que ni la imitación ni el reforzamiento selectivo —los dos elementos claves del aprendizaje asociacionista— pueden dar cuenta de la adquisición de las reglas sintácticas.

Si bien está fuera del alcance de esta introducción el

hacer un análisis detallado de los progresos de la psicolingüística contemporánea y de las razones que llevaron a los cambios citados, es necesario hacer una breve reseña para indicar algunos puntos cruciales que nos serán de utilidad en lo que sigue. (Cf. por ejemplo Slobin, 1974.)

El modelo tradicional asociacionista de la adquisición del lenguaje es simple: en el niño existe una tendencia a la imitación (tendencia que las diferentes posiciones asociacionistas justificarán de manera variada), y en el medio social que rodea al niño (los adultos que lo cuidan) existe una tendencia a reforzar selectivamente las emisiones vocálicas del niño que corresponden a sonidos o pautas sonoras complejas (palabras) del lenguaje propio a ese medio social. En términos elementales: cuando el niño produce un sonido que se asemeja a un sonido del habla de los padres, éstos manifiestan alegría, hacen gestos de aprobación, dan muestras de cariño, etc. De esta manera el medio va "seleccionando", del vasto repertorio de sonidos iniciales salidos de la boca del niño, solamente aquellos que correspondan a los sonidos del habla adulta (el conjunto de los fonemas de la lengua en cuestión). A esos sonidos hay que darles un significado, para que se conviertan efectivamente en palabras. En este modelo, el problema se resuelve así: los adultos presentan un objeto, y acompañan esta presentación con una emisión vocálica (es decir, pronuncian una palabra que es el nombre de ese objeto); por reiteradas asociaciones entre la emisión sonora y la presencia del objeto, aquélla termina por convertirse en signo de ésta, y por lo tanto se hace "palabra".

Nuestra visión actual del proceso es radicalmente diferente: en lugar de un niño que espera pasivamente el reforzamiento externo de una respuesta producida poco menos que al azar, aparece un niño que trata activamente de comprender la naturaleza del lenguaje que se habla a su alrededor, y que, tratando de comprenderlo, formula hipótesis, busca regularidades, pone a prueba sus anticipaciones, y se forja su propia gramática (que no es simple copia deformada del modelo adulto, sino creación original). En lugar de un niño que recibe de a poco un lenguaje enteramente fabricado por otros, aparece un niño que reconstruye por sí mismo el lenguaje, tomando selectivamente la información que le provee el medio.

Un ejemplo concreto bastará para mostrar la diferencia de óptica. Todos los niños hispanohablantes, alrededor de los 3-4 años, dicen "yo lo poní", en lugar de "yo lo puse". Clásicamente, se trata de un "error", porque el niño no sabe aún tratar los verbos irregulares. Pero cuando analizamos la natualeza de este error, la explicación no puede detenerse en un "se equivoca", porque precisamente los niños "se equivocan" siempre de la misma manera: tratan a todos los verbos irregulares como si fueran regulares (diciendo "yo nací", "yo andé", "está rompido", etc.). Después de todo, así como *comer* da *comí* y *correr* da *corrí, poner* "debería" dar *poní, andar* "debería" dar *andé,* etcétera.

Cuando alguien se equivoca siempre de la misma manera, es decir, cuando estamos frente a un error sistemático, llamar a eso simplemente "error" no es sino cubrir con una palabra el hueco de nuestra ignorancia. Un niño no regulariza los verbos irregulares por imitación, puesto que los adultos no hablan así (un niño hijo único también lo hace); no se regularizan los verbos irregulares por reforzamiento selectivo. Se los regulariza porque el niño busca en la lengua una regularidad y una coherencia que haría de ella un sistema más lógico de lo que es.

En suma, lo que antes aparecía como un "error por falta de conocimiento" se nos aparece ahora como una de las pruebas más tangibles del sorprendente grado de conocimiento que un niño de esa edad tiene acerca de su lengua: para regularizar los verbos irregulares tiene que haber distinguido entre radical verbal y desinencia, y haber descubierto cuál es el paradigma "normal" (es decir, regular) de la conjugación de los verbos. (Señalemos, de paso, que éste es un fenómeno que podemos considerar como universal, ya que ha sido atestado para todas las lenguas de las que poseemos datos fidedignos.)

Hechos como éste, que ocurren normalmente en el desarrollo del lenguaje en el niño, testimonian de un proceso de aprendizaje que no pasa por la adquisición de elementos aislados que luego se irán progresivamente ensamblando, sino por la constitución de sistemas donde el valor de las partes se va redefiniendo en función de los cambios en el sistema total. Por otra parte, hechos como éste demuestran también que existen lo que podríamos llamar *errores constructivos,* es decir, respuestas que se apartan de las respues-

tas correctas pero que, lejos de impedir alcanzar estas últimas, parecieran permitir los logros posteriores. (La regularización de los verbos irregulares, entre 2 y 5 años, no es un hecho "patológico", no es un índice de futuros trastornos, sino todo lo contrario.)

El énfasis inicial de la psicolingüística contemporánea en los aspectos sintácticos, fue así no solamente porque se trataba de un tema prácticamente inexplorado hasta entonces, sino, fundamentalmente, porque la nueva psicolingüística se constituye gracias al poderoso impacto de la teoría lingüística de Noam Chomsky (1974, 1976). La gramática generativa propuesta por este autor da un lugar central y privilegiado al componente sintáctico y los psicólogos tomaron ese modelo como punto de partida, tratando de probar su "realidad psicológica". Hoy día la situación es mucho más compleja: aunque estemos aún lejos de poder disponer de un sistema interpretativo que dé una explicación integrada de los múltiples aspectos involucrados en la adquisición del lenguaje, hay una serie de pasos irreversibles que han sido dados:

□ la insuficiencia de los modelos conductistas ha sido puesta de manifiesto en un dominio que, hasta entonces, constituía uno de sus baluartes más sólidos;

□ se ha puesto de manifiesto una serie de hechos nuevos, y se han abierto una serie de líneas de investigación originales;

□ la concepción del aprendizaje que se sustenta va a coincidir (aunque sin proponérselo) con las concepciones sobre el aprendizaje sustentadas desde tiempo atrás por Jean Piaget (como lo veremos en seguida).

Ahora bien ¿qué tiene todo esto que ver con el aprendizaje de la lectura y la escritura? Mucho, y por varias razones. En primer lugar, porque siendo la escritura una manera particular de transcribir el lenguaje, todo cambia si suponemos que el sujeto que va a abordar la escritura posee ya un notable conocimiento de su lengua materna, o si suponemos que no lo posee. (Esto se verá más claro cuando discutamos qué es leer, y de qué manera un lector hace uso, continuamente, de su conocimiento lingüístico. Cf. cap. VIII, sección 2.)

En segundo lugar, porque es fácil mostrar que muchas de las prácticas habituales en la enseñanza de la lengua

escrita son tributarias de lo que se sabía (antes de 1960) sobre la adquisición de la lengua oral; la progresión clásica que consiste en comenzar por las vocales, seguidas de la combinación de consonantes labiales con vocales, y de allí a la constitución de las primeras palabras por duplicación de esas sílabas (mamá, papá), y, cuando se trata de oraciones, comenzar por las oraciones declarativas simples, es una serie que reproduce bastante bien la serie de adquisiciones de la lengua oral, tal como ella se presenta vista "desde afuera" (es decir, vista desde las conductas observables, y no desde el proceso que engendra esas conductas observables). Implícitamente, se juzgaba que era necesario pasar por esas mismas etapas cuando se trata de aprender la lengua escrita, como si este aprendizaje fuera un reaprendizaje del habla.

Esta concepción del aprendizaje de la lengua escrita como un reaprendizaje de la lengua oral es aún más manifiesta cuando pensamos en nociones tan importantes para la enseñanza tradicional como son las de "hablar bien", y poseer una "buena articulación". En efecto, muchas de las dificultades de la escritura se han atribuido clásicamente al habla (y en el capítulo VII discutiremos las consecuencias ideológicas inevitables de esta posición). Clásicamente, se piensa que para escribir correctamente hay que saber también pronunciar correctamente las palabras. Pero ¿nos hemos detenido a pensar en base a qué criterios se determina cuál es la "correcta" manera de pronunciar? En el caso de una comunidad lingüística tan vasta como es la comunidad hispanohablante, ¿quién tiene derecho a fijar cuál es la "correcta" pronunciación? ¿Es posible legislar en esa materia como si la lingüística fuera una ciencia normativa y no una ciencia fáctica?

La enseñanza tradicional ha obligado a los niños a reaprender a producir los sonidos del habla, pensando que si ellos no son adecuadamente distinguidos, no es posible escribir en un sistema alfabético. Pero esta premisa se basa en dos suposiciones, ambas falsas: que un niño de 6 años no sabe distinguir los fonemas de su lengua, y que la escritura alfabética es una transcripción fonética de la lengua. El primer supuesto es falso, porque si el niño, en el curso del aprendizaje de la lengua oral, no hubiera sido capaz de distinguir los fonemas entre sí, tampoco sería capaz a los

6 años, de distinguir oralmente pares de palabras tales como "palo/malo", cosa que obviamente sabe hacer. El segundo supuesto también es falso, en vista del hecho de que *ninguna* escritura constituye una transcripción fonética de la lengua oral.

Nosotros no desestimaremos el problema del recorte del habla en sus elementos mínimos (fonemas), pero lo plantearemos de manera diferente: no se trata de enseñar a los niños a hacer una distinción, sino de hacerles tomar conciencia de una distinción que ya saben hacer. Dicho en otros términos: no se trata de transmitir un conocimiento que el sujeto no tendría fuera de este acto de transmisión, sino de hacerle cobrar conciencia de un conocimiento que el sujeto posee, pero sin ser consciente de poseerlo. Y lo que estamos diciendo con respecto a las oposiciones fonémicas es válido asimismo para todos los otros aspectos del lenguaje. (Volveremos reiteradamente sobre esto más adelante.)

Actualmente sabemos que el niño que llega a la escuela tiene un notable conocimiento de su lengua materna, un saber lingüístico que utiliza "sin saberlo" (inconscientemente) en sus actos de comunicación cotidianos. A partir de Chomsky se ha hecho corriente en psicolingüística la distinción entre *competencia* y *desempeño* (en inglés, *performance*). Esta distinción nos pone en guardia contra la tendencia —marcadamente conductista— de identificar el saber real de un sujeto, sobre un dominio particular, con su desempeño efectivo en una situación particular. Que alguien no sea capaz de efectuar, mentalmente, una complicada operación matemática no puede ser tomado como índice de ignorancia en matemáticas. (Normalmente, para efectuar esas operaciones, necesitamos de "ayudas mnemotécnicas" especiales, la más simple de las cuales es disponer de un lápiz y un papel, lo cual tiene que ver con las limitaciones de nuestra memoria inmediata, y no con nuestra real capacidad para efectuar esas operaciones.) De la misma manera, que alguien no sea capaz de repetir una palabra desconocida (como "Nabucodonosor" o "Constantinopla", que se encuentran en conocidos tests de madurez para la lectura) no quiere decir que sea incapaz de comprender y producir las distinciones fonemáticas propias de su lengua.

(Esta distinción entre *competencia* y *desempeño* está

también en la base de la teoría piagetiana de la inteligencia, como veremos en seguida.)

Difícilmente la escuela hubiera podido asumir este "saber lingüístico" del niño, antes de que la psicolingüística lo hubiera puesto en evidencia; pero ¿podemos ahora ignorar esos hechos? ¿Podemos continuar actuando como si el niño no supiera nada acerca de su propia lengua? ¿Podemos continuar actuando de tal manera que lo obliguemos a *ignorar* todo lo que él sabe acerca de su lengua para enseñarle, precisamente, a transcribir esta misma lengua en código gráfico?

Nosotros no somos los primeros en señalar la necesidad de proceder a una revisión completa de nuestras ideas sobre el aprendizaje de la lengua escrita, a partir de los descubrimientos de la psicolingüística contemporánea. En 1971 tiene lugar en Estados Unidos una conferencia sobre la "relación entre el habla y el aprendizaje de la lectura", que constituye el primer intento global en ese sentido (J. Kavanagh y I. Mattingly, 1972). Desde entonces autores como Kenneth Goodman, Frank Smith, Charles Read y Carol Chomsky han producido varios trabajos importantes sobre este problema.

Nuestra originalidad reside en ser probablemente los primeros en hacerlo en lengua española y, principalmente, los primeros en vincular esta perspectiva con el desarrollo cognitivo, tal como es visto en la teoría de la inteligencia de Piaget.

I.4. LA PERTINENCIA DE LA TEORÍA DE PIAGET PARA COMPRENDER LOS PROCESOS DE ADQUISICIÓN DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Cuando se analiza la literatura sobre el aprendizaje de la lengua escrita encontramos, básicamente, dos tipos de trabajos: los dedicados a propagandizar tal o cual metodología como siendo *la* solución a todos los problemas, y los trabajos dedicados a establecer la lista de las capacidades o aptitudes necesarias involucradas en este aprendizaje. (Dentro de este último grupo incluimos, obviamente, todos los trabajos que se ocupan de establecer cuáles son las condiciones ne-

cesarias para iniciar este aprendizaje, condiciones comúnmente denominadas "madurez para la lecto-escritura".)

Nuestro trabajo no se ubica en ninguno de los dos grupos, y es necesario explicar por qué.

Cuando consideramos la literatura psicológica dedicada a establecer la lista de las aptitudes o habilidades necesarias para aprender a leer y escribir, vemos aparecer continuamente las mismas variables: lateralización espacial, discriminación visual, discriminación auditiva, coordinación visomotriz, buena articulación, etc. De los trabajos que intentan sintetizar esas investigaciones parciales surge una visión bastante curiosa (Cf., por ejemplo, Mialaret, 1975): todos esos factores correlacionan positivamente con un buen aprendizaje de la lengua escrita. Para decirlo en términos banales: si un niño está bien lateralizado, si su equilibrio emocional es adecuado; si tiene una buena discriminación visual y auditiva, si su cociente intelectual es normal, si su articulación es también adecuada... entonces también es probable que aprenda a leer y escribir sin dificultades. En suma: si todo anda bien, también el aprendizaje de la lecto-escritura va a andar bien.

Lo menos que se puede decir es que eso es insatisfactorio. En efecto, por un lado, es bien sabido que no hay que confundir una correlación positiva con una relación causal (que cualquiera de esos factores correlacione positivamente con el rendimiento escolar en lecto-escritura no quiere decir que ese factor sea la causa del rendimiento observado, cosa que se aprende en cualquier curso elemental de estadística). Por otro lado, uno no puede sino preguntarse qué es lo que hay de específicamente ligado a la lecto-escritura, de esta tupida lista de factores. Que el aprendizaje de la lengua escrita sea un problema complejo, de acuerdo. Pero que para dar cuenta de la complejidad haya que recurrir a un listado de aptitudes, nos parece discutible.

Algo que hemos buscado en vano en esta literatura es el sujeto mismo: el sujeto cognoscente, el sujeto que busca adquirir conocimiento, el sujeto que la teoría de Piaget nos ha enseñado a descubrir. ¿Qué quiere decir esto? El sujeto que conocemos a través de la teoría de Piaget es un sujeto que trata activamente de comprender el mundo que lo rodea, y de resolver los interrogantes que este mundo le plantea. No es un sujeto que espera que alguien que posee

un conocimiento se lo transmita, en un acto de benevolencia. Es un sujeto que aprende básicamente a través de sus propias acciones sobre los objetos del mundo, y que construye sus propias categorías de pensamiento al mismo tiempo que organiza su mundo.

¿Podemos suponer que este *sujeto cognoscente* está presente también en el aprendizaje de la lengua escrita? Nosotros pensamos que la hipótesis es válida. Razonando por el absurdo: resulta bien difícil imaginar que un niño de 4 o 5 años, que crece en un ambiente urbano, en el cual va a reencontrar necesariamente textos escritos por doquier (en sus juguetes, en los carteles publicitarios o en los carteles indicadores, en su ropa, en la TV, etc.), no se hace ninguna idea acerca de la naturaleza de ese objeto cultural, hasta tener 6 años y una maestra delante. Resulta bien difícil, sabiendo lo que sabemos acerca de un niño de esas edades: niños que se interrogan acerca de todos los fenómenos que observan, que plantean las preguntas más difíciles de responder, que se construyen teorías acerca del origen del hombre y del universo. En lo que respecta a la discusión sobre los métodos, ya hemos señalado (sección 2 de este capítulo I) que esta querella es insoluble a menos que conozcamos cuáles son los *procesos de aprendizaje del sujeto,* procesos que tal o cual metodología puede favorecer, estimular o bloquear. Pero, claro está, esta distinción entre *métodos de enseñanza,* por un lado, y procesos *de aprendizaje del sujeto,* por el otro, requiere una justificación teórica. Dentro de un marco de referencia conductista ambos aparecen identificados, puesto que uno de los principios básicos de esta posición es que son los estímulos los que controlan las respuestas, y el aprendizaje mismo no es más que la sustitución de una respuesta por otra. En un marco de referencia piagetiano, por el contrario, la distinción entre ambos es clara —y necesaria— puesto que uno de los principios básicos de esta teoría es que los estímulos no actúan directamente, sino que son transformados por los sistemas de asimilación del sujeto (sus "esquemas de asimilación"): en este acto de transformación el sujeto da una *interpretación* al estímulo (al objeto, en términos generales), y es solamente en virtud de esta interpretación que la conducta del sujeto se hace comprensible.

En la teoría de Piaget, entonces, un mismo estímulo (u

objeto) *no es el mismo a menos que los esquemas asimiladores a disposición también lo sean.* Lo cual equivale a poner en el centro del proceso al sujeto del aprendizaje, y no al que, supuestamente, conduce este aprendizaje (el método, en la ocurrencia, o *quien* lo vehiculiza). Y esto nos obliga —felizmente— a establecer una clara distinción entre los pasos que un método propone, y lo que efectivamente ocurre "en la cabeza" del sujeto. Decimos "felizmente" ya que la confusión entre métodos y procesos lleva necesariamente a una conclusión que nos parece inaceptable: los éxitos en el aprendizaje son atribuidos al método y no al sujeto que aprende. Y decimos "inaceptable" porque, tomando un ejemplo histórico reciente, resulta clara la falacia de la argumentación: que durante décadas los hombres hayan aprendido a calcular, en el escuela, utilizando lápiz y papel y memorizando los resultados de un cálculo, no puede esgrimirse como prueba de que se llegue a una noción de "cantidad numérica", y a poder operar con ella, de esa manera. Hoy día sabemos —gracias, en particular, a los trabajos de Piaget y su equipo sobre este tema— que los procesos que conducen a las nociones matemáticas elementales no pasan por la memorización ni por actividades mecánicas de reproducción (J. Piaget y A. Szeminska, 1967). Si los hombres han podido forjarse, durante generaciones, correctas nociones numéricas, no ha sido ciertamente gracias a esos métodos, sino *a pesar* de ellos. Eso ha sido posible porque, felizmente, ningún niño espera recibir las instrucciones de un adulto para empezar a clasificar, para ordenar los objetos de su mundo cotidiano.

Este ejemplo del cálculo elemental nos conduce a otro punto muy importante: hasta hace poco tiempo (por no decir aun actualmente) el primer año de la escuela primaria se concebía como un año "instrumental": allí el niño debería adquirir los instrumentos que le servirán para adquirir después otros conocimientos. En sí mismos, esos "instrumentos" (cálculo elemental y lecto-escritura) no son conocimiento, sino, precisamente, "instrumentos para" obtener otros conocimientos.

Ahora bien, hoy día sabemos (nuevamente, gracias a los trabajos de Piaget) que, en lo que concierne al cálculo elemental, esta posición es insostenible: adquiriendo las nociones numéricas elementales el niño *construye su pen-*

samiento lógico, es decir, adquiere un conocimiento del más alto poder de generalización. Los trabajos de Piaget sobre la adquisición de las nociones numéricas elementales destruyen en sus mismos cimientos la concepción de la "matemática de primer grado" como la adquisición de una mecánica no-razonada.

Nosotros nos preguntamos: ¿no ocurrirá lo mismo con la lecto-escritura? ¿Hasta qué punto es sostenible la idea de que hay que pasar por los rituales del "ma-me-mi-mo-mu" para aprender a leer? ¿Cuál es la justificación para comenzar por el cálculo mecánico de las correspondencias fonema/grafema para proceder luego, y solamente luego, a una comprensión del texto escrito? ¿Es justificable esta concepción de la iniciación a la lecto-escritura concebida como una iniciación ciega (es decir, con ausencia de un pensamiento inteligente) a la transcripción de los grafemas en fonemas?

En las dos asignaturas en las cuales el destino escolar del niño de primer grado se va a decidir (cálculo elemental y lecto-escritura) muchos son los docentes que se ven constreñidos a una práctica pedagógica disociadora: son piagetianos (o intentan serlo) en la hora de matemática; son asociacionistas (a veces sin quererlo) en la hora de lectura. Esta disociación en la práctica es insostenible, no sólo por razones de coherencia pedagógica, sino porque se están sustentando simultáneamente dos concepciones diferentes del niño mismo, *concebido como creador, activo e inteligente en la hora de matemática, y como pasivo, receptor e ignorante en la siguiente.*

En este punto es preciso tratar de evitar un malentendido. Varias veces hemos escuchado la objeción siguiente: ¿cómo puede hablarse de una "teoría piagetiana" de la lecto-escritura, cuando Piaget mismo no ha escrito nada sobre este tema? Efectivamente, Piaget no ha realizado ni investigaciones ni una reflexión sistemática sobre este tema, y apenas si pueden encontrarse en diversos textos referencias tangenciales a estos problemas. Pero lo que está en juego aquí es la concepción misma que se tiene acerca de la teoría de Piaget: o bien se la concibe como una teoría limitada a los procesos de adquisición de conocimientos lógico-matemáticos y físicos, o bien como una *teoría general de los procesos de adquisición de conocimiento.* Esta última es, por supues-

to, nuestra interpretación: la teoría de Piaget no es una teoría particular sobre un dominio particular, sino un marco de referencia teórico mucho más vasto, que nos permite comprender de una manera nueva *cualquier* proceso de adquisición de conocimiento. (De la misma manera que la teoría de Freud no puede considerarse como una teoría particular de la neurosis, o de los procesos inconscientes, sino como una teoría general sobre el funcionamiento afectivo.)

Concebir la teoría de Piaget de esta manera no supone aceptarla como "dogma", sino, precisamente, como teoría científica, y una de las maneras de probar su validez general es tratar de aplicarla a dominios aún inexplorados desde esa perspectiva, teniendo buen cuidado de diferenciar lo que significa utilizar ese marco teórico para engendrar nuevas hipótesis y poner de manifiesto nuevos observables, de los intentos demasiado rápidos de hacerle decir a Piaget lo que uno tiene ganas que diga (como las deducciones apresuradas que justifican los "métodos globales" como siendo los métodos acordes con la teoría piagetiana).

La teoría de Piaget nos permite —como hemos dicho— introducir a la escritura en tanto objeto de conocimiento, y al sujeto del aprendizaje en tanto sujeto cognoscente. Ella también nos permite introducir la noción de asimilación, a la cual también hemos hecho referencia. Pero hay más aún.

La concepción del aprendizaje (entendida como un proceso de obtención de conocimiento) inherente a la psicología genética supone, necesariamente, que hay procesos de aprendizaje del sujeto que no dependen de los métodos (procesos que, podríamos decir, pasan "a través" de los métodos). El método (en tanto acción específica del medio) puede ayudar o frenar, facilitar o dificultar, pero no *crear* aprendizaje. La obtención de conocimiento es un resultado de la propia actividad del sujeto. (Es útil recordar aquí —aunque no lo podamos desarrollar— que la epistemología genética es única en postular la *acción* como origen de *todo* conocimiento, incluido el conocimiento lógico-matemático). Un sujeto intelectualmente activo no es un sujeto que "hace muchas cosas", ni un sujeto que tiene una actividad observable. Un sujeto activo es un sujeto que compara, excluye, ordena, categoriza, reformula, compueba, fomula hipótesis, reorganiza, etc., en acción interiorizada (pensamiento) o

en acción efectiva (según su nivel de desarrollo). Un sujeto que está realizando materialmente algo, pero según las instrucciones o el modelo para ser copiado provisto por otro, no es, habitualmente, un sujeto intelectualmente activo.

Ningún aprendizaje conoce un punto de partida absoluto, ya que, por nuevo que sea el contenido a conocer, éste deberá necesariamente ser *asimilado* por el sujeto y, según los esquemas asimiladores a disposición, la asimilación será más o menos deformante. Como lo dijimos antes, no hay semejanza en los objetos presentados a menos que haya semejanza en los esquemas asimiladores que tratarán de interpretarlos. En términos prácticos, esto significa que el punto de partida de todo aprendizaje es el sujeto mismo (definido en función de sus esquemas asimiladores a disposición) y no el contenido a ser abordado.

Las propiedades de este objeto serán o no *observables* para un sujeto. La definición misma de *observable* es relativa al nivel de desarrollo cognitivo de un sujeto, y no a sus capacidades sensoriales. De la misma manera que en el desarrollo de la ciencia ciertos hechos no fueron "observables" porque no se disponía de esquema interpretativo para ellos, en la historia psicogenética hay una progresión en los "observables", concomitante con el desarrollo de los esquemas interpretativos del sujeto. (El papel de las teorías científicas es exactamente paralelo al de los esquemas asimiladores.)

Quizás sea útil dar algunos ejemplos: a una niña de 5 años se le pide encontrar dos palitos de igual longitud dentro de un conjunto de palitos; ella ya sabe igualar las bases para comparar los extremos (es decir, los pone perpendicularmente a la mesa, apoyados sobre ella para poder compararlos); en un momento dado, luego de múltiples comparaciones que consisten todas en tomar un palito cualquiera como "mesurante" y comparar con él otro cualquiera, está frente a una configuración de tres, donde los dos de los extremos tienen exactamente el mismo largo, y el del medio es sensiblemente más corto (| ı |). Delante de esa configuración, ella concluye que no hay dos del mismo largo. Esta niña no tenía ningún defecto perceptivo, y su problema no era tampoco de índole perceptual: ella no podía concluir a la igualdad porque procedía exclusivamente por comparaciones de a pares próximos. Efectivamente, si en este trío procedemos a comparar cada palito con su sucesor inmediato,

lo único que constatamos son desigualdades. La igualdad no era "observable" a menos de modificar el método de comparación.

En ciertas experiencias de transmisión de movimiento a través de intermediarios aparentemente (molarmente) inmóviles la inmovilidad de los intermediarios no puede ser observada (es decir, es negada en tanto "observable") en virtud de una idea general según la cual, para que un objeto pueda transmitir movimiento, él mismo debe ponerse en movimiento (es decir, desplazarse). (Cf. J. Piaget y E. Ferreiro, 1972.)

En el terreno de las teorías científicas —y para no salirnos del campo de la psicología— es obvio que los actos fallidos no fueron observables (es decir, hechos interpretables) hasta que la teoría de Freud nos proveyó de esquemas interpretativos para ellos. De la misma manera, las respuestas aparentemente a-lógicas de los niños no fueron hechos observables (es decir, interpretables) hasta que la teoría de Piaget no les restituyera todo su valor, haciéndolos pasar de la categoría de hechos risueños del anecdotario familiar a la de hechos científicos.

En la teoría de Piaget el conocimiento objetivo aparece como un logro, y no como un dato inicial. El camino hacia este conocimiento objetivo no es lineal: no nos aproximamos a él paso a paso, agregando piezas de conocimiento unas sobre otras, sino por grandes reestructuraciones globales, algunas de las cuales son "erróneas" (con respecto al punto final), pero "constructivas" (en la medida en que permiten acceder a él). Esta noción de *errores constructivos* es esencial. Para una psicología (y una pedagogía) asociacionista todos los errores se parecen. Para una psicología piagetiana es clave poder distinguir entre los errores aquellos que constituyen prerrequisitos necesarios para la obtención de la respuesta correcta. El ejemplo que hemos dado en la sección anterior (p. 23) sobre la regularización de los verbos irregulares es ciertamente un ejemplo de error constructivo: indica el momento en que el niño ha descubierto una regla de derivación de los verbos, pero también el momento en que le resulta cognitivamente inabordable tratar a la vez con reglas generales y con excepciones a esas reglas (razón por la cual los verbos irregulares producidos por los adultos resultan "inobservables"). Toda la obra de Piaget abunda en ejemplos de tales errores constructivos. Para no citar sino uno: los juicios de equivalencia numérica que se basan en la igualdad de fronteras entre dos colecciones (cuando el niño juzga que hay igual can-

tidad de elementos en dos filas de objetos cuyos límites coinciden, independientemente del hecho de que en una haya cinco, espaciados, y en otra siete, menos espaciados) constituyen un progreso notable con respecto a una etapa anterior en la cual no hay criterio estable para juzgar de lá equivalencia cuantitativa entre dos colecciones, y, aunque llevan a los niños a cometer errores sistemáticos, esos errores son constructivos, no impidiendo sino permitiendo acceder luego a la respuesta correcta.

En otros términos, un niño no regulariza los verbos irregulares "porque sí", ni juzga de la equivalencia entre dos colecciones por la equivalencia de fronteras "porque sí". Ésos son errores sistemáticos, y no errores por falta de atención o por falta de memoria. Nuestro deber, como psicólogos, es tratar de comprenderlos; el deber de los pedagogos es tomarlos en consideración, y no ponerlos en la bolsa indiferenciada de los errores, en general. Tratar de identificar tal tipo de errores constructivos en la génesis de las conceptualizaciones acerca de la escritura será uno de los objetivos de nuestro trabajo. Pero lograr hacer aceptar en la práctica pedagógica —que tradicionalmente tiene horror al error— la necesidad de permitirle al sujeto pasar por períodos de error constructivo, es una tarea de largo aliento, que demandará otra clase de esfuerzos.

Finalmente, señalemos que en la teoría de Piaget, la comprensión de un objeto de conocimiento aparece estrechamente ligada a la posibilidad del sujeto de reconstruir este objeto, por haber comprendido cuáles son sus leyes de composición. Contrariamente a las posiciones "gestaltistas", la comprensión "piagetiana" no es figural sino operatoria: no es la comprensión de una forma de conjunto dada de una vez por todas, sino la comprensión de las transformaciones que engendran esas configuraciones, conjuntamente con los invariantes que le son propios. (Por ej., comprender las relaciones entre los objetos en un espacio euclídeo equivale a poder re-construir este espacio a partir de sus coordenadas de base, y a trabajar con los invariantes métricos que de allí resultan.)

Si hemos dicho antes que una práctica pedagógica acorde con la teoría piagetiana no debe temer al error (a condición de distinguir entre errores constructivos y los que no lo son), ahora debemos agregar que ella no debe tampoco

temer al olvido. *Lo importante no es el olvido, sino la incapacidad para restituir el contenido olvidado.* Si un sujeto ha aprendido las tablas de multiplicar de memoria, sin comprender las operaciones que las engendran, al olvidarse "cuánto es" 7x8, por ejemplo, sólo podrá restituir el conocimiento olvidado dirigiéndose a alguien que lo posea, y pidiéndole que se lo restituya. Si, por el contrario, ha comprendido el mecanismo de producción de ese conocimiento, podrá restituirlo por sí mismo (y no de una sola manera, sino de múltiples maneras). En el primer caso tenemos un sujeto continuamente dependiente de otros que poseen conocimiento, y que pueden otorgarlo. En el segundo caso tenemos un sujeto independiente, porque ha comprendido los *mecanismos de producción de ese conocimiento,* y por ende, se ha convertido en creador de conocimiento.

Entre una concepción del sujeto del aprendizaje como receptor de un conocimiento recibido desde afuera, y la concepción de este mismo sujeto como un productor de conocimiento, hay una diferencia abismal. Ésta es la diferencia que separa las concepciones conductistas de la concepción piagetiana.

Un progreso en el conocimiento no se obtendrá sino a través de un *conflicto cognitivo,* es decir, cuando la presencia de un objeto (en el sentido amplio de objeto de conocimiento) no asimilable fuerce al sujeto a modificar sus esquemas asimiladores, o sea, a realizar un esfuerzo de acomodación tendiente a incorporar lo que resultaba inasimilable (y que constituye, técnicamente, una *perturbación*). Pero de la misma manera que no cualquier actividad define la actividad intelectual, tampoco cualquier conflicto es un conflicto cognitivo que permite un progreso en el conocimiento. Hay momentos particulares en el desarrollo en los cuales ciertos hechos, antes ignorados, se convierten en perturbaciones.*

En términos prácticos, no se trata de introducir al sujeto continuamente en situaciones conflictivas difícilmente soportables, sino en tratar de detectar cuáles son los momen-

* Para el esclarecimiento teórico de estos problemas remitimos al lector a Piaget (1975). Ejemplos particularmente claros de conflicto cognitivo se encuentran en B. Inhelder, H. Sinclair y M. Bovet, (1975).

tos cruciales en los cuales el sujeto es sensible a las perturbaciones y a sus propias contradicciones, para ayudarle a avanzar en el sentido de una nueva reestructuración.

Es obvio que no podemos pretender, en esta introducción, dar un resumen de la teoría piagetiana. Solamente pretendemos indicar algunos puntos que nos parecen claves para proceder a la utilización de este marco conceptual en un terreno hasta ahora inexplorado desde esa perspectiva.

Para concluir esta introducción señalaremos, en apretada síntesis, que nuestro objetivo será mostrar en los hechos, la pertinencia de la teoría psicogenética de Piaget y de las conceptualizaciones de la psicolingüística contemporánea para comprender la naturaleza de los procesos de adquisición de conocimiento acerca de la lengua escrita, ubicándonos por encima de las disputas acerca de los métodos de enseñanza, pero teniendo como fin último el de contribuir a solucionar los problemas de aprendizaje de la lecto-escritura en América Latina, a evitar que el sistema escolar siga produciendo futuros analfabetos.

1.5. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LAS INVESTIGACIONES REALIZADAS

Abordar una investigación en el campo de la adquisición de la lectura y escritura, en el que ya existe una gran cantidad de estudios y publicaciones, puede no parecer novedoso. Agregar un estudio más a los ya existentes se justifica, sin embargo, en la medida en que el doble marco conceptual elegido —el de la psicología genética y la psicolingüística contemporánea— nos permite encarar cuestiones hasta ahora no resueltas. En efecto, si el aprendizaje en este dominio —como en cualquier otro— no puede reducirse a una serie de habilidades específicas que debe poseer el niño, ni a las prácticas metodológicas que desarrolla el maestro, hay que dar cuenta del verdadero proceso de construcción de los conocimientos como forma de superar el reduccionismo en que han caído las posturas psicopedagógicas hasta el presente. Todo enfoque teórico (y toda práctica pedagógica) depende de una concepción sobre la na-

turaleza del conocimiento, así como de un análisis del objeto sobre el que se realiza el conocimiento. Intentar dar una explicación desde otro punto de vista epistemológico, encarar un antiguo problema desde una óptica nueva, creemos que justifica el intento. Como resultado de este nuevo enfoque, vamos a presentar en este libro una serie de investigaciones, que tienen por objeto estudiar el proceso de construcción de los conocimientos en el dominio de la lengua escrita, a partir de: a] identificar los procesos cognitivos subyacentes a la adquisición de la escritura; b] comprender la naturaleza de las hipótesis infantiles; y c] descubrir el tipo de conocimientos específicos que posee el niño al iniciar el aprendizaje escolar.

Habiendo fijado en esta introducción nuestro punto de partida teórico, nos parece necesario aclarar los principios que guiaron la construcción de las situaciones experimentales que aquí se exponen. Puesto que nuestro interés residía en descubrir cuál era el proceso de construcción de la escritura, al idear situaciones experimentales tratamos de que el niño pusiera en evidencia la escritura tal como él la ve, la lectura tal como él la entiende y los problemas tal como él se los plantea. Este nuevo enfoque exigía un método adecuado. Ni los tests de predicción sobre la "madurez" para el aprendizaje de la lecto-escritura, ni las pruebas de evaluación del "rendimiento escolar" servían a nuestro propósito, pues tanto uno como el otro se refieren a una problemática diferente a la nuestra. No se trató, pues, de aplicar ningún test, porque los tests están basados en una suposición sobre el proceso de aprendizaje. En efecto, las pruebas del tipo "reading readiness" o de "maduración para el aprendizaje" reposan sobre la suposición de que ciertos aspectos lingüísticos (como la correcta articulación) y no lingüísticos (como percepción visual y motricidad manual) de la conducta infantil están relacionados con la capacidad para leer y escribir. Así a partir del estudio de casos se encontraron correlaciones entre el fracaso en la lecto-escritura y deficiencias paralelas en otros dominios exteriores. A la vez, se vio que un buen rendimiento en el campo de la lecto-escritura estaba acompañado de éxitos en otros dominios. Esta constatación ha llevado al establecimiento de correlaciones entre nivel de lectura y otros aspectos, tales como esquemas corporal, orientación espa-

cial y temporal, lateralización, cociente intelectual, etc. A partir de allí, se supuso que una nueva "performance" en estos dominios era condición necesaria y previa para que el aprendizaje se realizara posteriormente. El principio del que se parte es que existe una "maduración" para el aprendizaje y que esta maduración consiste en una serie de habilidades específicas susceptibles de medición a través de conductas observables. Si tomamos, por ejemplo, uno de los tests de mayor difusión en América Latina, el ABC de Lorenzo Filho, encontramos que para decidir si un niño puede comenzar su aprendizaje sistemático es necesario que posea un mínimo de "madurez" en la coordinación viso-motora, y auditivo-motora, además de un buen cociente intelectual y de un mínimo de lenguaje (Filho, 1960). Desde nuestro punto de vista, en cambio, no se trata de partir del concepto de "maduración" (suficientemente amplio y ambiguo como para abarcar todos los aspectos no explicados), ni de establecer una lista de aptitudes y habilidades. Pero, fundamentalmente, no se trata de definir las respuestas del niño en términos de "lo que le falta" para recibir una enseñanza. Al contrario, tratamos de poner en evidencia los aspectos positivos del conocimiento. En cada uno de los capítulos de este libro, y en cada análisis de los diferentes niveles de respuestas, se reencontrará este principio: la conducta infantil definida como un modo de aproximación al objeto de conocimiento (modos que pueden acercarse más o menos a las respuestas adultas) que supone un camino de larga construcción. Por otra parte, las situaciones experimentales propuestas tampoco suponen una evaluación del "rendimiento escolar", en términos de cuántas palabras sabe un niño escribir, ni de cómo puede descifrar un texto. Es evidente que, en las pruebas de rendimiento, el progreso se mide en función del modelo propuesto a partir del cual se enseña. Los avances escolares son, entonces, el resultado de asimilar un tipo determinado de enseñanza. Pero, como ya hemos señalado, el "modelo de enseñanza", no puede confundirse con los procesos subyacentes. Si la distinción entre métodos y procesos es necesaria para no confundir la naturaleza del proceso con la metodología propuesta, también es necesaria una distinción entre niveles de conceptualización y respuestas correctas. Medir la "performance" de un niño en determinado momento de su aprendizaje, supone

no sólo una teoría sobre la naturaleza del proceso de aprendizaje, sino también hipótesis sobre el progreso según una escala ideal de rendimientos. Ni los tests ni las pruebas escolares (ambos solidarios de una teoría empirista del aprendizaje) ayudan a resolver el tipo de problemas que nos hemos planteado. Si bien utilizamos tareas de lectura y escritura, el modo de instrumentarlas fue totalmente diferente.

Los principios básicos que guiaron la construcción de nuestro diseño experimental fueron:

1] *No identificar lectura con descifrado.* Hasta el presente, tanto la psicología como la pedagogía han encarado el aprendizaje de la lectura como un inevitable mecanismo de puesta en correspondencia entre lo oral y lo escrito. Sólo recientemente algunos autores comienzan a defender otras posiciones, poniendo de manifiesto que leer no equivale a decodificar las grafías en sonidos (J. Foucambert, F. Smith) y que por lo tanto, la lectura no puede reducirse al puro descifrado.

2] *No identificar escritura con copia de un modelo.* Cuando se encara la escritura como una técnica de reproducción del trazo gráfico o como un problema de reglas de transcripción de lo oral, se desconoce que además del aspecto perceptivo-motriz, escribir es una tarea de orden conceptual. Por tanto, si bien es necesaria la presencia de modelos —en cuanto ocasión de desarrollo de los conocimientos— la escritura no es copia pasiva sino interpretación activa de los modelos del mundo adulto. Lejos de la caligrafía y la ortografía, cuando un niño comienza a escribir produce trazos visibles sobre el papel, pero además, y fundamentalmente, pone en juego sus hipótesis acerca del significado mismo de la representación gráfica.

3] *No identificar progresos en la conceptualización con avances en el descifrado o en la exactitud de la copia.* Este tercer principio es consecuencia del primero y segundo. Si entendemos la adquisición de la escritura como producto de una construcción activa ella supone etapas de estructuración del conocimiento. Nuestro objetivo es estudiar los procesos de construcción, independientemente de los progresos escolares (se entiende que los progresos en la conceptualización pueden coincidir o no con los avances escolares).

La novedad de nuestro enfoque requería entonces, de una *situación experimental* estructurada, pero flexible, que nos permitiera ir descubriendo las hipótesis que el niño pone en juego a raíz de cada una de las tareas propuestas. Siguiendo los lineamientos de la psicología genética, todas las tareas suponían una interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento (en este caso la escritura) bajo la forma de una situación a resolver. A raíz de ello, se desarrollaba un diálogo entre el sujeto y el entrevistador, diálogo que intentaba poner de manifiesto los mecanismos del pensamiento infantil. El diseño experimental comprendía tanto situaciones de interpretación del código alfabético, tal como aparece en el mundo cotidiano, como situaciones de producción gráfica. En todas las tareas propuestas se introdujeron elementos conflictivos (o al menos potencialmente conflictivos) cuya solución requería por parte del niño, un real razonamiento. El detalle de las tareas se presentará en los capítulos correspondientes.

Durante el *interrogatorio,* que era individual, se registraron manualmente, y se grabaron las respuestas de los niños. Cada sujeto era testeado en toda la serie de tareas, en alguna habitación de la escuela o jardín de infantes donde concurría. El protocolo final es el resultado de aunar ambos registros.

El *método de indagación,* inspirado en el "metodo clínico" (o "método de exploración crítica") desarrollado ampliamente por la escuela ginebrina, tenía como objetivo explorar los conocimientos del niño respecto a las actividades de lectura y escritura. Fue justamente la modalidad del interrogatorio y la flexibilidad de la situación experimental lo que nos permitió encontrar respuestas realmente originales —en el sentido de inesperadas para un adulto— a la vez que elaborar hipótesis adecuadas para comprender su significado.

El *análisis de los resultados* que presentaremos en cada capítulo, será fundamentalmente de tipo cualitativo, destinado a descubrir e interpretar cada categoría de respuestas, así como a encontrar, en las situaciones que se presentan, los niveles sucesivos del desarrollo que nos ocupa. Estos niveles son relativos a cada una de las tareas propuestas y no suponen similitud entre los niveles para distintas tareas (por ejemplo, el nivel 1 de una tarea no es

necesariamente contemporáneo con el nivel 1 de otra tarea). Las referencias cuantitativas, cuando las haya, son más para dar una idea sobre la frecuencia de determinado tipo de respuestas, que para hacer una valoración estadística. Obviamente, queda excluida toda evaluación en términos de respuestas correctas o erróneas, puesto que nuestro fin es dar una explicación de los procesos de conceptualización de la escritura y por ende, entender la razón de los llamados "errores" del niño. Presentaremos, a modo de ejemplo, extractos de protocolos ilustrativos de los distintos tipos de respuestas. La transcripción del protocolo respeta el lenguaje usado en el diálogo por el niño. Recordemos que en Argentina, más específicamente en la región rioplatense, se emplea un tipo particular de pronombres y desinencias verbales. La forma dialectal del tuteo, remplaza el pronombre "tú" por el "vos" y su correspondiente terminación verbal para el tiempo presente (en lugar de "tú eres" se usa "vos sos", etcétera).

Comenzamos nuestro estudio por *un seguimiento semilongitudinal,* de un año de duración. Elegimos al azar, a un grupo de 30 niños provenientes de un medio social de clase baja, que cursaban por primera vez el primer grado de enseñanza primaria. Ellos fueron entrevistados periódicamente, al comienzo, a mediados y al final del año escolar. Terminamos la experiencia con 28 de los 30 niños tomados inicialmente. Estos niños concurrían a dos secciones de primer grado en la misma escuela. Las respectivas maestras seguían el mismo método de enseñanza y utilizaban el mismo texto de iniciación, pero la diferente experiencia anterior de cada una determinaba diferencia en los procedimientos concretos. Una de ellas había estado trabajando siempre en un nivel primario y había enseñado el año anterior en primer grado. La otra, en cambio, afrontaba por primera vez la enseñanza inicial, habiendo trabajado antes como maestra jardinera. El *método de enseñanza de la lectura y escritura* que se utilizaba en la escuela es el llamado "método mixto" o de "palabras-tipo", analítico-sintético (el más difundido en Argentina y en muchos otros países de América Latina). La enseñanza comienza con palabras consideradas como fáciles, tales como "mamá", "papá", "oso", "ala", etc., en general con casos de duplicación de sílabas o repetición de la misma vocal en diferentes

sílabas. Estas palabras se descomponen en constituyentes menores, recombinándose posteriormente. (De la descomposición resultan sílabas representadas por consonante y vocal, o vocal exclusivamente. Las consonantes se combinan con todas las vocales para formar nuevas sílabas.) En posesión de un grupo de palabras aprendidas (o mejor dicho "enseñadas") el maestro presenta oraciones simples en las que están comprendidas dichas palabras. El método respeta los principios descriptos en esta introducción de presentar una palabra por vez, sin pasar a otra nueva hasta que no sea aprendida. Se insiste en el descifrado de lo escrito, siguiendo los pasos clásicos de lectura mecánica, comprensiva y expresiva. Los niños llevan un "libro de lectura" (es decir un texto de iniciación) y un cuaderno de ejercicios. No hay reglamentación uniforme en Argentina sobre el libro, admitiéndose varias versiones, cuya elección es responsabilidad del docente. El tipo de letra con que se comienza la enseñanza, es la cursiva minúscula, las mayúsculas se introducen al promediar el curso, y la de imprenta se reserva a los libros de texto.

La *población* elegida para este estudio provenía, como dijimos, de clase baja. Hubieron razones para tal selección: una de ellas fue el hecho, antes señalado, de la acumulación de fracasos escolares en la crítica etapa inicial en niños con bajos niveles socioeconómicos. Se trataba, entonces, de descubrir cómo un niño llega a ser un "repetidor" antes de que lo sea, a tener un "trastorno de aprendizaje" antes de que lo produzca. Pero además, y ésta es la segunda de las razones, pensamos que los niños de clase baja son quienes comienzan el aprendizaje escolar al comenzar la escolaridad primaria, mientras que los de clase media no hacen más que continuar un aprendizaje iniciado con anterioridad. Esto, entre otros motivos, se debe a que en Argentina el número de jardines de infantes es insuficiente y muchos niños de clase baja no tienen oportunidades de asistencia preescolar. La escuela a la que concurrían los niños, estaba ubicada en un barrio del cinturón industrial de Buenos Aires. Recibía niños de un suburbio obrero de "villas miserias" de los alrededores (es decir, barrios de emergencia, construcciones precarias). Los padres eran, en su mayoría, obreros no-calificados o trabajadores temporarios. De los 30 niños de la muestra, 15 habían asistido

al jardín de infantes, 7 se encontraban por primera vez en "situación escolar" y los 6 restantes habían concurrido, de forma muy irregular, al último curso preescolar. Del total, 17 eran varones y 13 mujeres. Todos fueron entrevistados al comenzar, promediar y finalizar el curso. La primera situación experimental fue tomada durante el primer mes de clase; en ese momento la media de edad del grupo era de 5;11 años. Al promediar el curso, o sea durante la segunda toma, la media de edad se encontraba en 6;3 años y hacia el final del curso, en la tercera toma, en 6;7 años. Además de las situaciones experimentales específicas aplicamos a todos los sujetos, en cada entrevista, la prueba de invariancia numérica (cf. Piaget y Szerminska, 1967; Inhelder, Sinclair y Bovet, 1975).

Los resultados de esta investigación nos dieron dos indicios: por un lado que el proceso de aprendizaje del niño puede ir por vías insospechadas para el docente, y por otro, que incluso estos niños de clase baja, no comienzan desde "cero" en primer grado. A los 6 años el niño posee ya toda una serie de concepciones sobre la escritura cuya génesis hay que buscar en edades más tempranas. En efecto, el problema planteado fue ¿en qué momento la escritura se constituye en objeto de conocimiento? Nuestros sondeos nos indicaron que hacia los 4 años los niños hacen espontáneamente preguntas del tipo "¿cómo se escribe?", o "¿qué dice?", al mismo tiempo que solicitan del adulto la lectura de cuentos o revistas. No queremos afirmar que el interés por la escritura comience a una edad cronológica determinada. Es posible que constituya una preocupación mucho antes (en función de los sujetos y las condiciones ambientales), sólo que debíamos, por razones prácticas, tener un punto de partida.

Para averiguarlo, hicimos *un estudio de tipo transversal* con niños de edades comprendidas entre los 4 y 6 años. A fin de analizar la influencia de la variable diferencia social, escogimos una población de clase media y clase baja, en igualdad de situación escolar: todos concurrían a la escuela.

La muestra de clase media fue seleccionada, expresamente, entre aquellos sujetos cuyos padres tenían profesiones liberales (ingenieros, médicos, psicólogos, etc.) como forma de asegurarnos la presencia de libros, lectores a dis-

posición, etc., dentro del ámbito familiar. En el otro extremo social, los niños de clase baja procedían de un barrio del cinturón industrial de Buenos Aires. Si bien en esa zona no se registra un porcentaje de analfabetismo adulto muy alto, las ocasiones de asistir a actos de lectura o de disponer de material escrito para los niños, disminuyen. Estas diferencias sociales en los medios familiares debían —al menos teóricamente— influir sobre la valoración que se adjudicaba a la escritura, un objeto cultural por excelencia. Se trataba, pues, de conocer la acción del medio en relación a las hipótesis y los conocimientos infantiles sobre lo escrito. Ahora bien, la influencia de la diferente valoración social es imposible de evaluar a través de encuestas, pretendidamente objetivas, para averiguar las actividades de lectura de los padres. En realidad, ninguna encuesta puede remplazar las observaciones antropológicas, pero además, la influencia puede también evaluarse en función de aquello que el niño ha podido asimilar de su medio. Desde un punto de vista interaccionista, como el de la conceptualización piagetiana que nosotros adoptamos, el conocimiento se construye a partir del sujeto cognoscente y del objeto a conocer, donde el objeto sirve de ocasión para que el conocimiento se desarrolle. Un estudio comparativo, nos permitiría entonces dilucidar la acción del medio a través de las formas de asimilación de los sujetos provenientes de diferentes clases sociales. Pero la asistencia a las escuelas representaba el común denominador a todos los grupos. Los niños de 4 y 5 años concurrían al jardín de infantes y los de 6 años a primer grado. En Argentina, el jardín de infantes comienza a los 4 años. Éste era pues el límite inferior de edad a considerar. La enseñanza de la lecto-escritura se inicia en el primer grado de escolaridad primaria. Cuando realizamos esta investigación, durante los años 1975 y 1976, por disposición del Ministerio de Educación, el primer mes de clase se dedicaba a "ejercicios preparatorios" para el aprendizaje (en general se hacían ejercicios de coordinación viso-motora, orientación espacial, etc.). Aprovechamos esta posibilidad para interrogar a los niños de 6 años antes de recibir la enseñanza sistemática que comenzaba al promediar el segundo mes de clase.

La *población del estudio transversal* estaba constituida, como ya dijimos, por grupos de niños de 4, 5 y 6 años, provenientes de clase media y clase baja. La muestra de 4 y 5 años de clase media asistía a jardines de infantes privados y los de clase baja a jardines dependientes de una escuela pública. La clase media profesional de la Capital Federal suele dar mucha importancia a la educación preescolar y envía de preferencia a sus hijos a jardines de infantes privados. De 4 años de clase baja se entrevistaron 10 sujetos —6 varones y 4 mujeres— de una media de 4;8 años de edad. De 4 años, clase media, vimos 12 sujetos —5 varones y 7 mujeres— con una media de 4;4 años de edad. De 5 años, clase baja, se testearon 11 sujetos —6 varones y 5 mujeres— de 5;6 años como media de edad y de 5 años clase media, 16 sujetos —7 varones y 9 mujeres— con una media de 5;7 años de edad. Con respecto a los 6 años de clase baja, la muestra no fue completa. Comenzamos con un grupo de 11 sujetos provenientes de un grupo social muy marginado (todos habitantes de "villas miserias") pero, por razones ajenas a nuestra voluntad, tuvimos que abandonar esta muestra. Los datos de este grupo son, por lo tanto, parciales, hecho que complica el análisis comparativo. Afortunadamente, los datos obtenidos en el estudio longitudinal, con una ploblación similar, nos permite completar esta carencia. La media de edad de este grupo era de 6;4 años de edad. La muestra de 6 años, clase media, está constituida por 20 sujetos —14 de los cuales eran varones y 6 mujeres— con una media de edad de 5;11 años).* Los sujetos de 6 años de ambas clases sociales asistían a escuelas oficiales ubicadas en diferentes barrios: cinturón industrial, la de clase baja; zona residencial, la de clase media.

En total, las escuelas involucradas fueron 6. El interrogatorio se realizaba en alguna habitación de la escuela y tenía una duración de entre 20 y 30 minutos. El tipo de interrogatorio y la situación experimental fueron idénticos para todos los sujetos del estudio transversal. El estudio completo presentado en este libro es el resultado del análisis sobre datos de 108 sujetos en total. El orden de presentación de los datos, que veremos a continuación, es el inverso con respecto al orden de obtención. El objetivo de este orden de presentación es el poder seguir mejor la línea

* En Argentina, la escolaridad primaria puede comenzarse a los 5 años si se completan los 6 durante el curso escolar. En general en clase media se encuentran medias de edades menores que en clase baja.

evolutiva que queremos presentar. El análisis estará centrado en la edad preescolar, con datos complementarios del estudio longitudinal realizado con el grupo de 6 años que recibe ayuda escolar.

En lo que sigue abreviaremos clase media como CM y clase baja como CB.

II. LOS ASPECTOS FORMALES DEL GRAFISMO Y SU INTERPRETACIÓN: LETRAS, NÚMEROS Y SIGNOS DE PUNTUACIÓN

II.1. LAS CARACTERÍSTICAS FORMALES QUE DEBE POSEER UN TEXTO PARA PERMITIR UN ACTO DE LECTURA

Que un niño no sepa aún leer no es óbice para que tenga ideas bien precisas acerca de las características que debe poseer un texto escrito para permitir un acto de lectura. Cuando presentamos a los niños diferentes textos escritos en tarjetas y les pedimos que nos digan si todas esas tarjetas "sirven para leer" o si hay algunas que "no sirven para leer" observamos dos criterios principales que son utilizados: *que haya una cantidad suficiente de letras, y que haya variedad de caracteres.* En otros términos, la sola presencia de letras no es condición suficiente para que algo pueda leerse; si hay muy pocas letras, o si hay un número suficiente pero de la misma letra repetida, tampoco se puede leer. Y esto ocurre antes de que el niño sea capaz de leer adecuadamente los textos presentados. Veamos separadamente cómo se utilizan ambos criterios.

A] *Cantidad suficiente de caracteres*

La tarea que nos permitió poner de manifiesto la aplicación de este criterio es la siguiente: presentamos a los niños tarjetas con una letra, con dos letras (constituyendo sílabas o palabras correctas), con tres letras (ídem), etc. La palabra más larga constaba de nueve letras. Las tarjetas estaban escritas tanto en mayúsculas de imprenta como en cursivas. Había además tres tarjetas que tenían un número escrito en cada una. Sílabas y palabras correspondían, en algunos casos, a las tradicionales combinaciones propias del comienzo del aprendizaje de la lecto-escritura (por ej. *oso*, PAPÁ, PE, *pi*) y en otras a textos que difícilmente

alguno de los niños interrogados estaría en condiciones de reconocer (por ej. PERÍMETRO, *vacaciones*, *tra*).

Los niños trabajaron con un mínimo de 15 y un máximo de 20 tarjetas para clasificar según un criterio dado por nosotros pero que el niño debía definir según sus propias ideas: "fijate bien en estas tarjetas y decime si te parece que todas sirven para leer, o si hay algunas que sirven para leer y otras que no sirven para leer". En total 63 niños fueron interrogados con esta técnica.

Los resultados permiten distinguir, por un lado, los sujetos que no utilizan ningún criterio de clasificación definido, de los que utilizan algún criterio. Los primeros se sitúan en lo que podríamos llamar "nivel cero" con respecto a esta tarea. Ellos actúan de la siguiente manera: o bien todas las tarjetas son igualmente buenas para leer, o bien una sirve para leer y la siguiente no sirve, independientemente de sus características objetivas (es decir, el sujeto decide, al azar, que una tarjeta sirve para leer, y a partir de allí alterna sus juicios, de tal manera que una tarjeta servirá para leer si se encuentra en el montón de las que sirven, pero bastará con cambiarla de montón para que deje de servir para leer). Resulta claro que estos niños no son aún capaces de efectuar discriminaciones en un universo gráfico constituido únicamente por letras y números. Lo interesante es descubrir que los niños que actúan así son muy pocos, sorprendentemente pocos: solamente 9 en total, y limitados a las edades inferiores (2 niños de 4 años de CM, 4 de la misma edad de CB y 3 de 5 años de CB). Todos los demás niños (es decir, la mayoría de los de 4 años, casi todos los de 5 años, y todos los de 6 años, de ambos grupos sociales) son capaces de proceder a un ordenamiento de ese universo gráfico, de una manera coherente.

El criterio más fácil de utilizar para un adulto sería, ciertamente, distinguir por un lado los números y por otro las tarjetas con las letras para proceder luego, eventualmente, a una distinción dentro de estas últimas entre caracteres de imprenta o cursivas, o bien entre letras, sílabas y palabras. Pero esto no es lo que hacen los niños.

La solución más frecuentemente adoptada consiste en constituir un grupo con las tarjetas que presentan pocos caracteres (independientemente, en muchos casos, de que sean letras o números), porque según la opinión de estos

niños *con pocas letras no se puede leer.* Decimos "letras", pero, por supuesto, la denominación varía de un niño a otro, como veremos en seguida. Lo más interesante es constatar que el número clave alrededor del cual gira la decisión es el *tres*: para la mayoría de estos niños un ejemplo de escritura con tres caracteres identificables ya se puede leer, pero con menos se convierte en "ilegible" (en términos de la consigna dada, "no sirve para leer"). Para otros, son necesarios cuatro caracteres, y algunos se contentan con dos. Pero el hecho de que la mayoría de las opciones giren alrededor de tres caracteres es un hecho extremadamente importante ya que, como lo veremos en el capítulo IV, esto determina que la categoría gramatical de los artículos (que en su representación escrita tienen dos letras para los determinantes singulares *el* y *la* y para el indefinido *un*) no sean "legibles".

En muchos casos la justificación del criterio de cantidad mínima de caracteres es explícita:

Gustavo (6a CM) exige por lo menos tres caracteres, y justifica diciendo que el grupo de las que no sirven para leer es porque "tienen una palabra o dos", en tanto que las otras "tienen muchos, como cuatro". (Él usa "palabra" en lugar de "letra" o "caracteres gráficos").

Juan Pablo (6a CM) también exige tres, pero justifica simplemente diciendo que las que no sirven para leer "son muy cortitas", en tanto que las otras "son más largas", aun siendo capaz de indicar que dentro del grupo de las que no sirven para leer "algunos son números y algunas letras".

Jorge (6a CB) exige cuatro caracteres como mínimo. Para que una tarjeta sirva para leer tiene que tener "muchas cosas, un montón"; él, por ejemplo, excluye una *m* manuscrita "porque tiene tres nomás".

Para poder decidir cuál es el criterio de cantidad que el niño está utilizando no basta con observar cuáles tarjetas incluye en cada grupo: es preciso saber también cómo cuenta esos caracteres. En general no hay ambigüedades con las mayúsculas de imprenta, pero con los caracteres cursivos la distinción entre la terminación de una letra y el comienzo de la siguiente es problemática. El ejemplo de cursiva *pi* ha sido considerado a veces como poseyendo tres letras, a veces cuatro, y rara vez dos. De la misma

manera, la *m* cursiva, en el caso de Alejandro, tiene tres caracteres, tanto como la *p* cursiva es contada a veces como dos o tres caracteres diferentes.

Veamos cómo se expresan niños más pequeños:

Lorena (5a CM) exige por lo menos tres caracteres, y señala que el grupo de las que no sirven para leer son "para armar una palabra nomás", en tanto que en el otro grupo "ya están hechas" las palabras. En otros términos, para que una representación gráfica sea una palabra debe tener por lo menos tres letras. (Señalemos que Lorena no es capaz todavía de leer una palabra como MAMÁ).

Gustavo (5a CM) indica claramente que "donde hay unas poquitas no es para leer; acá hay más poquitas letras, hay dos (tarjetas AS y SO)".

Erik (5a CB) separa las tarjetas con *f* e *i* en cursiva diciendo que no sirven para leer "porque tienen un solo número". Luego duda con las que tienen dos y pasa a exigir por lo menos cuatro, para luego, finalmente, exigir por lo menos tres.

María Paula (4a CM) rechaza tarjetas con una sola letra diciendo "no es para leer; nada"; duda con las que tienen tres porque son "un poquito para leer", y está segura con las que tienen cuatro: PELO, por ejemplo, sirve para leer "porque tiene como cuatro números".

José Luis (4a CM) exige tres como mínimo indicando que el grupo de las que sirven para leer son buenas cartas "porque están las letras; si había dos letras no podía leer".

Mariana (4a CM) también exige tres, y justifica las que no sirven para leer "porque son una sola letra, en tanto que las otras son muchas". Así, por ejemplo, excluirá OS "porque son dos", pero incluirá *pi* en cursiva, "porque son muchos".

Resulta claro, de los ejemplos presentados, que la exigencia de una cantidad mínima de caracteres es totalmente independiente de las denominaciones que el niño sea capaz de emplear: que llamen a esos caracteres "letras", "números", "palabras" o "cosas", no tiene importancia. Lo que importa es que la legibilidad de un texto aparece asociada a la cantidad.

Sin embargo, un hecho notable aparece en algunos casos: una misma letra recibe diferentes denominaciones según que ella se encuentre en un contexto de otras letras (en cuyo caso se convierte en algo que puede leerse) o que se encuentre aislada (en cuyo caso se hace "ilegible").

Por ej., Romina (4a CM) exige por lo menos dos caracteres para que una tarjeta sirva para leer, y explica que todas las tarjetas de ese grupo "son letras", en tanto que las otras (las que tienen solamente un carácter) no sirven porque "son números". Pero ocurre que en este segundo grupo hay tanto tarjetas con un número escrito como tarjetas con una sola letra escrita. Más aún, en este grupo hay una tarjeta con la letra *A*, que Romina reconoce como tal en otros contextos (dentro de las que sirven para leer ha incluido tarjetas con escrituras tales como LA o FRUTA).

Esta conducta no debe confundirse con otra, que consiste en dar nombres de números a las letras que tienen un parecido gráfico con aquéllos. En ese caso una *L*, por ejemplo, quedará en el grupo de las que no sirven para leer porque es identificada con un 7, y por lo tanto, reconocido como número. Lo mismo puede ocurrir a causa de las similitudes de la S con el 2 o el 5, de la O con el cero, de la E con el 3, etcétera.

De lo que se trata en el caso de Romina es, no de una confusión gráfica, sino de un problema conceptual.

Carolina (5a CM) agrupa UNO, DOS, *do, mama* en el grupo de las que sirven para leer porque "son letras", y luego separa *e* (cursiva), *j* (cursiva), 7, SO, P, y TRA porque "son números". Luego duda, y saca TRA de ese grupo "porque no es ni número ni letra". De hecho, lo que ocurre es que comienza a dudar si tres caracteres son suficientes para que sirva para leer, o es necesario un número mayor de caracteres (*do* en cursiva, tiene para ella tres caracteres).

Gladys (6a CB) llama "letras" a las que aparecen en un libro, pero esas mismas letras presentadas aisladamente se hacen "números". En su tarea de clasificación ella utiliza el criterio de cantidad (por lo menos tres), y agrupa las tarjetas con tres o más caracteres diciendo que sirven porque "son letras", en tanto que las tarjetas con uno o dos caracteres no sirven "porque son números".

El dato más claro al respecto lo hemos obtenido con una niña de 5 años, interrogada en Ginebra: Sandra acepta como "bonne pour lire" (es decir, adecuada para leer) una tarjeta donde está marcado EA, y nos dice que sirve porque "c'est un *a* avec un *e*" ("es una *a* con una *e*"), pero rechaza una tarjeta con E porque "c'est un chiffre" ("es un número").

Esto nos indica que incluso cuando una letra es reconocida como tal, y, más aún, nombrada adecuadamente, eso no garantiza que sea siempre una letra. Depende del contexto donde se encuentra. Para un adulto resulta obvio que una letra es siempre una letra, en cualquier contexto en que se presente. Para los niños el problema se plantea de otra manera: *la misma forma gráfica puede ser una cosa u otra en función del contexto.* Para que algo sea una letra hace falta que esté con otras letras. Inútil sería suponer que Sandra tiene un problema perceptivo. Lo que tiene es un problema conceptual, un *buen* problema conceptual, en el sentido de que corresponde a una buena pregunta, a un buen cuestionamiento conceptual. Ciertamente, Sandra tiene razón: una letra sola no es todavía una escritura, en tanto que un número solo es ya la expresión de una cantidad.

Por supuesto que puede recurrirse a la solución fácil de decir que el niño tiene una confusión entre números y letras. Demasiado fácil, para dar cuenta de casos como éstos, donde la confusión no es sino aparente, ya que algo será llamado sistemáticamente "letra" si está acompañado de otras, y "número" si está aislado. *No hay entonces confusión sino una sistematización diferente a la del adulto.* Algo más adelante, en este mismo capítulo, volveremos sobre el problema de la distinción entre números y letras, que es, ciertamente, una distinción fundamental (cf. sección II.2).

B] *Variedad de caracteres*

Acabamos de ver que para que una escritura "sirva para leer" no basta con que tenga caracteres identificados como letras. Es preciso una cierta cantidad de caracteres, variable entre dos y cuatro, y que en la mayoría de los casos se sitúa en tres. Además de este criterio encontramos otro que tiene una gran importancia: *si todos los caracteres son iguales, aunque haya un número suficiente, tampoco esa tarjeta puede dar lugar a un acto de lectura.*

Esto se puso en evidencia haciendo comparar a los niños los siguientes ejemplos de escritura: MMMMMMM, AAAAAA, MANTECA, y la misma serie en cursivas. El número de letras

(superior a tres) garantiza que las tarjetas no serán rechazadas por cantidad insuficiente de caracteres; elegimos las letras M y A por ser de las primeras claramente identificadas por los niños. La pregunta planteada es la misma que en el caso anterior (decidir si eso "sirve para leer" o no).

Solamente la mitad de los niños de 4 y 5 años fueron interrogados con esta técnica: * algo más de la mitad de los niños de 4 años, y dos tercios de los de 5 años (de ambos grupos sociales) afirman explícitamente que si todas las letras son iguales no puede procederse a un acto de lectura. Se expresan así:

Javier (4a CB) acepta, inicialmente, las tarjetas con letras repetidas, precisamente porque son "letras", pero luego las rechaza "porque son letras iguales; no se puede, le digo que son las mismas; ésas son para leer, con las otras letras". Javier consigue así expresar este pensamiento complejo: puesto que son letras, la "materia prima" de una posibilidad de lectura se encuentra allí, a condición que otras letras diferentes aparezcan.

Gustavo (4a CB) rechaza las tarjetas con letras repetidas "porque tienen todo lo mismo".

Mariana (4a CM) rechaza la serie de emes en cursiva "porque están todas así", y la serie de *a* en cursiva "porque son también todas". La ambigüedad de esas justificaciones se esclarece cuando, frente a la tarjeta *manteca* dice que sí se puede leer "porque no son todas iguales como ésta y ésta" (las anteriores).

José Luis (4a CM) rechaza la serie de emes en cursiva porque "es un mamarracho; hay montañitas y así no hacen las letras". Rechaza igualmente la serie de *a* en cursiva porque "parece un laguito", y la serie de A en imprenta "porque hay muchas *a* y pocas letras" (¡sic!).

Romina (4a CM) rechaza igualmente las tarjetas con *a* y *m* en cursiva porque "es todo igualito", y acepta *manteca* "porque no es todo juntito, también hay otras letras".

Rosario (5a CB) rechaza sin justificar las tarjetas con letras repetidas, y acepta *manteca* "porque no tienen tantas letras iguales", tanto como MANTECA "porque no tiene letras iguales, todas letras iguales".

Laura (5a CM) rechaza la serie A "porque dice todo el tiempo *a*", y la serie M porque "dice eme, eme, eme, eme...", en tanto que acepta MANTECA: "No sé qué dice pero es de leer."

* Actualmente poseemos datos sobre un mayor número de sujetos que confirman ampliamente los resultados previamente obtenidos. El mismo fenómeno se observa en francés.

Hemos citado muchos ejemplos para que se vea que las justificaciones son siempre del mismo tipo. El rechazo de las tarjetas con letras repetidas no depende del reconocimiento de las letras en cuestión, tanto como la aceptación de la tarjeta con letras diferentes tampoco depende de que se la pueda leer. Como dice claramente Laura: "No sé qué dice pero es de leer".

En otros términos, estamos aquí frente a un típico caso de *exigencia formal, previa al abordaje de la escritura que pasa por el descifrado sonoro de cada uno de los caracteres gráficos.*

Una particularidad que debemos mencionar es que a menudo las series *m* y *a* en cursiva han sido interpretadas como más próximas a un dibujo representativo que a una escritura: "son montañitas", "es como el mar", "es un laguito", "son dibujos", etc. Ésas son justificaciones posteriores a un rechazo de las tarjetas en cuestión. En *ningún* caso los niños han justificado que una tarjeta "sirve para leer" porque se asemeja a un dibujo. *Todas* las referencias a un dibujo figurativo están reservadas a las exclusiones. Lo cual nos permite suponer que, ya desde los 4 años, y a pesar de las marcadas diferencias en cuanto al origen social de los niños, comienza a establecerse una distinción muy importante entre el universo gráfico propio al dibujo representativo y el universo gráfico propio a la escritura.

c] *Otros criterios de clasificación utilizados*

Hasta aquí hemos hecho referencia a los dos criterios principales de clasificación utilizados por los niños interrogados. Son los más importantes por las consecuencias que tendrán sobre la evolución posterior —como lo veremos luego— y también en términos cuantitativos.

A título indicativo, indiquemos que el criterio de cantidad mínima de caracteres ha sido utilizado por el 57.41% de la totalidad de la muestra, pero más frecuentemente en CM (donde se mantiene próximo al 70% en todas edades) que en CB (donde aumenta progresivamente de 4 a 6 años, para situarse allí alrededor del 60%). El criterio de variedad de caracteres ha sido utilizado por el 68% de la totalidad de la muestra (pero

recordemos que solamente la mitad de los sujetos de 4 y 5 años fueron interrogados al respecto). Los niños de CM lo utilizan algo más frecuentemente que los de CB (72.72% y 64.28%, respectivamente), y en ambos grupos aparece una progresión en la frecuencia de utilización de este criterio de 4 a 5 años.

Pero, obviamente, otras posibilidades de clasificar las tarjetas presentadas también aparecen. Una conducta que constituye, a nuestro parecer, un intermediario entre el nivel cero de clasificación y la utilización de algún criterio sistemático, es la *utilización de índices* para decidir si una tarjeta sirve o no para leer. Solamente tres niños de CB proceden así: si encuentran en la tarjeta un índice que les permita interpretarla, la tarjeta sirve para leer, y no sirve en el caso contrario.

Débora (4a CB) juzga buenas para leer *papá* porque es "de papá", *mamá* porque "ésta es de mamá", O porque "ésta es de Cristian", 7 porque "ésta es de mi hermano que se sacó el diente", etcétera.

Atilio (5a CB) se basa continuamente en el reconocimiento de una letra índice, y sostiene que *fabuloso, dos, palo* y *do* (todas en cursiva) sirven para leer porque en todas "oso dice, porque está ésta" (la *o* final). PELO sirve para leer porque "es de papá" (la P inicial), y MARAVILLA también sirve porque es "mamá y Atilio" (mamá, por la M inicial y Atilio por la M final).

Aunque esta conducta de utilización de índices sea muy poco frecuente en la tarea de clasificación que estamos analizando, veremos luego que aparece muy a menudo en otras situaciones.

Otra posibilidad de clasificar el material presentado consiste en trabajar sobre la distinción entre *caracteres cursivos y de imprenta*. Lo importante es ver cómo se conceptualiza esta diferencia:

Anabela (5a CB) agrupa las tarjetas que tienen escritura cursiva diciendo que "no son para leer; éstas son para *escribir*". Aparte agrupa las tarjetas con caracteres de imprenta y los números diciendo que son "para nombres y también para leer". Para complicar aún más la situación, retira luego las tarjetas con números, diciendo que no son para leer "porque son letras". La lógica de su razonamiento es que la denominación que ella

utiliza para designar a los caracteres de un texto impreso es "números". Por lo tanto, en las tarjetas que sirven para leer hay "números" (es decir, letras de imprenta).

Silvia (6a CB) agrupa las tarjetas en cursiva y dice que sirven para leer porque "tienen letras"; en el otro grupo quedan las tarjetas escritas en imprenta, conjuntamente con los números y algunas letras solas, que no sirven para leer "porque no tienen esto" (es decir, lo que las otras tienen y que ella identifica como siendo "letras"; observemos que aquí el criterio de tipo de caracteres se mezcla con el de cantidad mínima).

Marisela (4a CM) afirma que la escritura cursiva sirve para leer "porque son letras: aeiou", en tanto que las tarjetas en imprenta no son para leer sino "para hablar de letras, para contar". Tratando de explicarnos mejor su pensamiento Marisela agrupa las tarjetas MAMÁ/PERÍMETRO/LA, las alinea, y dice "quince", y hace lo mismo con las tarjetas en cursiva *o/siete/kilo/pi* y dice "aeiou". (Resulta claro que en el primer caso ha contado —correctamente— la cantidad de letras, en tanto que en el segundo ha emitido la serie de vocales que constituyen, probablemente, la definición misma de lo que es leer, para ella.)

De estos ejemplos resulta claro que el criterio de tipo de caracteres, cuando es utilizado, encubre una multitud de otros problemas. Por un lado, es una indicación de que el niño es sensible al hecho de que existe más de un tipo de escritura. Pero, por otro lado, la manera de conceptualizar este hecho puede ser muy variada. Por lo menos en dos de los ejemplos presentados (Anabela y Marisela) la distinción cursiva/imprenta aparece mezclada con la manera de distinguir números de letras. Cuando abordemos este problema veremos más claro las razones de estas confusiones conceptuales.

Finalmente, un criterio aparentemente simple, pero que pocas veces aparece como un criterio único, es el de proceder a la distinción entre tarjetas con *letras*, por un lado, y tarjetas con *números*, por el otro. La utilización de este criterio exige, por un lado, una clara distinción entre los grafismos propios a las letras y los grafismos propios a los números pero, por otro lado, exige renunciar al criterio de cantidad mínima de caracteres, que tan pertinazmente se impone a la mayoría de los niños interrogados.

Mariano (6a CM) logra una conciliación haciendo tres grupos: el de las letras solas, que no sirven para leer; el de las tar-

jetas que tienen por lo menos dos letras, y que sí sirven para leer, y el de los números que, según Mariano, "no van en ningún lado". Es decir: los números se han diferenciado tan marcadamente de las letras que no puede aplicárseles la dicotomía "sirve/no sirve para leer"; es otra cosa, que no se define por ese parámetro dicotómico.

II.2. LA RELACIÓN ENTRE NÚMEROS Y LETRAS Y EL RECONOCIMIENTO DE LETRAS INDIVIDUALES

A nuestro parecer la evolución del problema de las relaciones entre letras y números tiene tres momentos importantes: al comienzo, letras y números se confunden, no solamente porque tienen marcadas similitudes gráficas, sino porque la línea divisoria fundamental que el niño trata de establecer es la que separa al dibujo representativo de la escritura (y los números se escriben, tanto como las letras, y además aparecen impresos en contextos similares). El siguiente momento importante es cuando se hace la distinción entre las letras, que sirven para leer, y los números, que sirven para contar. Números y letras no pueden ya mezclarse porque sirven a funciones distintas. Pero el tercer momento reintroducirá el conflicto: precisamente con la iniciación de la escolaridad primaria (si no antes) el niño descubrirá que el docente dice tanto "¿quién puede leer esta palabra?" como "¿quién puede leer este número?". Que un número pueda leerse, a pesar de que no tenga letras, constituye un real problema. Un problema que solamente se resuelve cuando tomamos conciencia de que los números están escritos en un sistema de escritura diferente del sistema alfabético utilizado para escribir las palabras. Como lo señala M. Cohen (1958) "en todas las lenguas los números se leen ideográficamente". Para pueblos de lenguas diferentes que usan los mismos caracteres para representar los números, no hay ninguna necesidad de introducir modificaciones en la escritura para ayudar a leer los números: nada habrá que cambiar al número escrito 8 para que se lo lea "ocho", "eight", "huit", etc. Sin embargo, no se podrá pasar con la misma facilidad de "pato" a "duck" o "canard". Es posible que sean pocos los docentes que tienen claro, al introducir al niño a la escritura, que lo

están confrontando con dos sistemas de escritura totalmente diferentes cuando pasan de la lección de matemáticas a la de lecto-escritura.

Los datos sobre los que nos basamos para ubicar a un niño en los diferentes niveles que veremos a continuación son muy variados: tomamos en cuenta su comportamiento delante de un texto impreso; delante de un conjunto de pequeñas tarjetas, cada una de las cuales presenta una sola letra (mayúscula de imprenta); la escritura de su propio nombre (hecha con lápiz o por composición de letras móviles), y el reconocimiento de su propio nombre (cuando el niño mismo no es capaz de escribirlo). Finalmente, utilizamos también los datos derivados de la clasificación de tarjetas que analizamos previamente.

Comenzamos habitualmente nuestra entrevista con el niño proponiéndole hojear juntos un libro de cuentos infantiles. Esto nos permitía contraponer una descripción o denominación para las imágenes a una descripción para los textos (simplemente, preguntando "¿qué es esto?", con respecto a una imagen, y luego con respecto a un texto). Detectábamos así la primera denominación que el niño era capaz de emplear frente a un texto impreso, y con ella continuábamos el interrogatorio: si el niño utilizaba la denominación "letra", o "número", no recibía aprobación ni corrección. Nosotros intentábamos comprender los límites y las razones de la utilización de ese nombre, pero no usábamos una denominación alternativa hasta que el niño mismo no la produjera.

A] *Dibujo y texto*

La mayoría de los niños hace una distinción entre texto y dibujo indicando que el dibujo sirve "para mirar" o "para ver", en tanto que el texto sirve "para leer". Cuando preguntamos por qué se puede leer en el texto, la mayoría de los niños dice que es "porque hay letras", pero una cantidad importante de niños —particularmente de CB— dice que "es porque hay números".

Ningún niño ha indicado solamente las imágenes como siendo para leer, pero varios han indicado a la vez texto e imagen, como si ambos fueran complementarios para

proceder a un acto de lectura. Esto no implica necesariamente que texto e imagen se confundan:

Ariel (5a CM) dice que para leer "leo las figuras; empiezo por acá", y muestra la tapa del libro. Lo cual no le impide explicitar que el dibujo es "para mirar", y que en el texto hay "letras".

Jorge (4a CM) señala texto y dibujo como siendo para leer "porque son igual; esto es para leer (texto) y esto también (dibujo)", aunque pueda luego indicarnos que en el texto están "las letras", que sirven "para leer", en tanto que el dibujo es "para mirar".

Fernando (4a CB) piensa que texto y dibujo sirven ambos para leer, y explicita así el problema "técnico" de cómo se lee: "Sabés que con los dos ojos para mirar acá (texto), y ése acá (dibujo)". Fernando acompaña su verbalización con gestos para indicarnos que, ¡puesto que tenemos dos ojos, con uno vamos mirando el texto y con el otro la imagen!

Roxana (5a CB): le preguntamos dónde hay algo para leer y dice "acá (texto) y acá (dibujo); esto es para leer (texto), y ahí es donde van los dibujos (imagen); acá hay que leer, acá donde van las letras".

Gustavo (4a CB) a la pregunta dónde hay algo para leer señala primero el texto, luego los caracteres grandes del título, y finalmente la imagen, diciendo "y después me leés el dibujo". Entonces le preguntamos si el dibujo se puede leer y Gustavo aclara: "Se puede ver, no hay que leer. Éstas son flores pero no son letras, ¿cierto?"

De estos ejemplos resulta que la utilización del texto que hacen estos niños es muy particular: saben bien que donde se puede leer es allí donde hay letras; pero la imagen también sirve para leer, como elemento de apoyo que no es posible excluir.

(En el capítulo III, donde analizaremos específicamente las relaciones entre imagen y texto, podremos comprender en qué sentido la imagen aparece invocada como parte del material de lectura.)

Esta apelación simultánea a la imagen y al texto para fundar un acto de lectura aparece con una frecuencia mucho mayor en CB que en CM: alrededor del 25% de los niños de CB y apenas un 7% de los de CM. La diferencia más marcada —y seguramente la que tiene más repercusión en el destino escolar de estos niños— se sitúa a los 6 años, donde ya ningún niño de CM apela simultáneamente al texto y a

la imagen, en tanto que la cuarta parte de los de CB lo hacen.

Sin embargo, por importante que sea este hecho, no debe hacernos olvidar su propio reverso: alrededor del 75% de los niños de CB y alrededor del 90% de los de CM ya no tienen dudas al respecto, e indican únicamente el texto como siendo para leer. Esto hace que, para algunos, nuestra pregunta acerca de dónde hay algo para leer les resulte ridícula (por demasiado obvia). Como lo dice Romina (4a CM), para leer hay que mirar el texto "porque si no, ¡¿dónde van a estar las letras?!".

Cuando el niño muestra exclusivamente el texto como siendo "para leer" eso no implica necesariamente que denomine "letras" a los grafemas del texto. A nuestra pregunta de por qué es posible leer allí, una cantidad considerable de niños responde que es posible leer porque allí hay "números".

Erik (5a CB) dice: "todo esto son los números para leer".

Anabela (5a CB) caracteriza el texto diciendo que "es todo escrito", y cuando le preguntamos qué hay ahí, en el texto, responde: "lo que, lo que, el cuento, el... lo que dice(n) las cosas. Son números".

La denominación "número" aplicada a las letras del texto es extremadamente frecuente en los niños de CB sin que se observen mayores cambios a través de las edades (46% del total de la muestra de CB). En la muestra de CM muy pocos niños piensan que en el texto hay "números" (poco más del 10%, concentrados principalmente en el grupo de 4 años).

Para evitar confusiones es preciso aclarar lo siguiente: de lo que estamos hablando ahora es de la denominación aplicada al contenido de un texto impreso (un libro de cuentos para niños, en la ocurrencia). Que un niño diga que allí hay "letras" no implica que los mismos caracteres, presentados aisladamente sigan siendo "letras" (como lo veremos en seguida), ni que tampoco sigan siendo "letras" cuando se presentan en grupos de a dos (como lo hemos visto en este mismo capítulo).

En resumen, si bien los niños de CB *(globalmente considerados) comparten con los de* CM *la posibilidad de distinguir dentro del universo gráfico las imágenes, que sirven*

"para mirar", del texto que sirve "para leer", están claramente en inferioridad de condiciones con respecto a las distinciones dentro del universo de las grafías no-representativas (letras y números). Si se trata de una simple confusión verbal o también de una confusión conceptual es lo que deberemos analizar en seguida.

Pero antes de pasar a ello es preciso señalar que algunos niños de CB parecen situarse aún por debajo del nivel que caracterizamos como utilización simultánea de texto y dibujo, aunque con distinción entre ambos. Veamos algunos ejemplos, comenzando por uno de 6 años en donde las propiedades de los números (en tanto elementos gráficos) y de las letras aparecen indiferenciadas:

Silvia (6a CB): "pa' leé(r) primero se empieza a hacé(r) lo(s) número(s). Tené que aprendé(r). Tené que hacer lo(s) número(s), despué(s) la(s) letra(s)".

Alejandro (4a CB). Cuando le preguntamos dónde hay algo para leer señala muy vagamente en la página. Le mostramos el dibujo y le preguntamos si eso se lee; él responde que no, pero sigue sin poder precisar dónde hay algo para leer. Le preguntamos si para poder contar el cuento hay que mirar los dibujos, y responde que sí. Indicándole el texto le preguntamos qué es: "para contar la(s) cosas(s); te dicen toda(s) la(s) cosa(s)". Y cuando le preguntamos cómo hay que hacer para contar, él cuenta las letras mientras va diciendo: "uno, dos, ocho, die(z), nueve, catorce, diecisiete, quince, siete".

Silvana (4a CB) dice que para leer hay que mirar el texto, donde hay "número(s)", pero cuando le preguntamos dónde hay que empezar a leer contesta: *"con la lapicera"*. Le pedimos que nos muestre, y contesta *"escribo"*. Entonces le preguntamos si para leer lo que ya está escrito hay que escribir, y contesta que sí.

Los tres ejemplos mencionados son diferentes entre sí, y si los hemos presentado juntos es para que se tenga una cierta impresión intuitiva de las dificultades que un niño debe afrontar. Está claro que para Silvia la dificultad consiste en comprender la diferencia de función entre dos actividades escolares (dibujar letras y dibujar números) que le resultan —y con razón— muy próximas entre sí. En el caso de Alejandro se ponen en evidencia las dificultades que resultan de la ambigüedad del verbo "contar": se cuenta un cuento, y también se pueden contar objetos o

grafemas. Ambas acciones son marcadamente diferentes, pero la denominación verbal es la misma. Finalmente, para Silvana el problema es aún más profundo: leer y escribir son dos acciones aún indiferenciadas.

Y también leer y escuchar un texto leído por otro resultan a veces difíciles de diferenciar. Es una niña de CM, y de 6 años, quien nos lo dice: a nuestra pregunta "¿para leer qué tengo qué hacer?" Marcela responde "tiene que *escuchar*".

B] *Letras: reconocerlas y saber nombrarlas*

Pasemos ahora a caracterizar los niveles de *reconocimiento de letras individuales,* y, particularmente, la utilización de denominaciones convencionales para nombrarlas.

1. El nivel más elemental está representado por aquellos niños que a lo sumo reconocen una o dos letras —en particular la inicial del propio nombre— pero que no utilizan ningún nombre de letra. Dentro del mismo grupo ubicamos a quienes utilizan nombres de números para las letras, pero sin consistencia, y sin que exista similitud gráfica entre el número y la letra (como sería el caso con los pares E/3, L/7, S/2, S/5, etc.). Un ejemplo es suficiente:

Martín (4a CM) usa esporádicamente nombres de números para las letras: F es "el tres", 3 es "el dos", X es "el seis", etcétera.

2. Muy próximos a los niños de este nivel elemental están aquellos que conocen algunos nombres de letras, pero que los aplican sin consistencia.

Débora (4a CB) conoce el nombre de las vocales, que usa para cualquier letra, de tal manera que cualquier consonante lleva el nombre de alguna de las vocales.

Marisela (4a CM) denomina así: M es "i", L es "u", C es "e o", A es "el cuatro", a es "e", e es "seis", etcétera.

Muy frecuentemente nombres de vocales y nombres de números alternan:

María Natividad (6a CB) usa nombres de números y de vocales, con correspondencia gráfica para los nombres de números, pero sin correspondencia para las letras, de tal manera que I es "un uno" y O es "cero", pero M es "una e" P es "una u", A es "un... una e", etcétera.

El reconocimiento de las letras puede hacerse indicando quién es "el poseedor" de esa letra, es decir, de quién es la inicial:

Carolina (5a CM): C es "la ca de Carolina"; V es "la de Viviana"; F *"no sé de quién es"*.

Atilio (5a CB): A es "la de Atilio"; T también es "la de Atilio"; C es "la de casa", P es "de papá" y M es "de mamá".

Curiosamente, dentro de las consonantes la más frecuentemente reconocida es Z como siendo "del Zorro", o incluso "la zeta del Zorro"; y la N ha pasado a ser, para varios, "la zeta de costado", 'la zeta del Zorro pero al revés". (El Zorro es, en la época en que realizamos esta investigación, un personaje de historietas y de series televisivas muy popular.) Está claro que se trata de un conocimiento extraescolar, que ha hecho pasar a los primeros lugares en la escala de reconocimiento correcto a la última letra del alfabeto, una de las menos frecuentes en la escritura, y una de las últimas en la enseñanza escolar.

3. En un nivel superior ubicamos a los niños que reconocen y nombran de una manera estable las vocales (por lo menos tres de ellas) y que identifican algunas consonantes, no sólo por pertenecer a tal o cual persona o nombre, sino *dándole un valor silábico en función del nombre al que pertenecen.*

Emilio (4a CM): conoce algunos nombres de consonantes (L es "ele" y T es "te") pero para las otras procede así: M es "mi de Emilio"; F es "fe, de Felisa"; N es "ni, de Nicolás", etcétera.

Carlos (6a CM): C es "la ca" de Carlos.

Gustavo (6a CM): G es "la gu".

Ariel (5a CM): R es "la *ri*" (pronunciación correspondiente a la de A*ri*el).

Marina (5a CM): M es "ma, de Marina".

4. El nivel siguiente está constituido por aquellos que nombran correctamente todas las vocales y algunas conso-

nantes; aunque se continúe a veces mencionando el nombre que comienza con esa vocal, el nombre de la letra no es derivado del valor silábico obtenido a partir del nombre de la persona:

Laura (5a CM): S es "se de Silvia y Sarita", o "ese".

En este nivel ubicamos niños que nombran correctamente alrededor de diez consonantes diferentes. Obviamente subsiste un conjunto de letras mal identificadas, que dan lugar a asimilaciones interesantes.

Gustavo (5a CM) conoce por su nombre a las letras G, S, N, Z, M, J, Y, etc. Pero tiene dificultades con dos de las letras de su propio nombre: V que es "ve larga" y A que es "ve corta" (probablemente porque es como la otra pero "cortada" por la línea horizontal).

5. El nivel superior está constituido por aquellos niños que conocen prácticamente todas las letras del abecedario por su nombre, y eventualmente, son capaces de dar el nombre y el valor sonoro, o los distintos valores sonoros que puede admitir una misma letra.

Carlos (6a CM): conoce todas las letras por su nombre, y varias por su nombre y su valor sonoro. Por ejemplo, S es "la s. . .ese"; L es "la l, la ele".

Miguel (6a CM) conoce por su nombre por lo menos 14 consonantes diferentes, y dice que C es "la ca o la ce", admitiendo que "tiene dos nombres". Sus únicos errores son asimilar K a "erre" y designar S como "la se".

Gabriela (5a CM): conoce por su nombre todas las consonantes, excepto W que es "la eñe".

Rafael (5a CM): conoce por su nombre por lo menos 15 consonantes, y sabe diferenciar el nombre de la letra de su valor sonoro: C es "ca o ce; se puede pronunciar ca o ce"; H "no se pronuncia nada; ché... algo así se llamaba".

Este último nivel está representado *exclusivamente* por niños de 6 y 5 años de CM: a los 5 años cinco de los 17 niños entrevistados se ubican claramente en este nivel, y a los 6 años siete de los 20 niños entrevistados. La disparidad con los niños de CB es por lo tanto, en este caso, muy marcada.


Aquí es pertinente hacer algunas observaciones:

☐ *Estamos aquí en un caso típico de conocimiento socialmente transmitido y no en niveles de conceptualización propios al niño mismo.* (No es posible descubrir por sí mismo que Y se llame "i griega" o W "doble ve".)

☐ *El conocimiento específico de estos niños se restringe a las mayúsculas de imprenta,* aunque a veces se extienda también a las minúsculas de imprenta. Muy pocos eran capaces de nombrar las letras en cursiva. Esto refuerza el carácter extraescolar de este conocimiento específico, ya que en la Argentina la "letra escolar" es la cursiva.

☐ *El conocimiento del nombre de las letras precede regularmente al de su equivalente sonoro en tanto valor fonético* (como diferenciado del valor silábico atribuido en función del nombre que la presenta). Este hecho —que tradicionalmente ha sido considerado como nefasto para el aprendizaje escolar— no parece ser causa de confusión en ninguno de los sujetos estudiados.

☐ La manera de actuar frente a esos caracteres gráficos testimonia una larga práctica de *exploraciones activas* con ese material. Por ejemplo, algunos niños conocen las letras que resultan de transformaciones a partir de otra letra:

Mariano (6a) nos dice, espontáneamente que "la eme (M), si la doy vuelta, es la doble ve; la a (A) si la doy vuelta es la a al revés, y la i (I) es lo mismo".

Alejandro (6a) nos explica que algunas letras "tiene(n) dos formas: es dos en una", y ejemplifica con la A: "le sacamos el palito y es ésta (V)".

Antes de extraer las consecuencias de esta tupida lista de observaciones pasemos a analizar nuevamente la distinción letras/números, y la distinción letras/signos de puntuación.

c] *Números y letras*

Con respecto a las relaciones entre letras y números ya hemos indicado (p. 58) las razones que pueden llevar a

confundir esos caracteres gráficos inicialmente, a diferenciarlos marcadamente luego, y a problematizar esa relación posteriormente, a un nivel superior de problemática. También hemos visto, (pp. 51-53) que una letra, reconocida como tal en el contexto de otras letras (e inclusive nombrada correctamente) puede convertirse en "un número" cuando está aislada. Finalmente (pp. 56-57) indicamos que la distinción cursiva/imprenta puede mezclarse con las denominaciones "letra"/"número".

Pero eso no agota el problema de las relaciones entre ambos tipos de grafismos. Un hecho notable es que hemos encontrado en muchos casos la denominación "número" aplicada a letras, pero nunca la inversa (es decir, la denominación "letra" aplicada a los números). Esto parecería indicar una anterioridad psicogenética de los números en tanto formas gráficas (un problema que sería preciso estudiar en detalle). A título especulativo podríamos encontrar ciertas razones para ello: el universo gráfico de los números es más restringido que el de las letras; utilizamos diez grafías diferentes para componer todos los números, en tanto que utilizamos 26 grafías diferentes (o 28, si contamos *ñ* y *ll*) para componer todas las palabras; por otra parte, el nombre de las grafías correspondientes a los números coincide con las palabras que usamos en el acto de contar (cuando hablamos no usamos el nombre de las letras, pero cuando contamos una serie de objetos utilizamos las palabras "uno, dos, tres..." que nos sirven también para identificar las formas gráficas de los números).

Es muy posible que exista un momento inicial de indiferenciación total entre números y letras (en tanto elementos gráficos). Es lo que sugieren estos ejemplos:

Alejandro (4a CB) y Liliana (5a CB) no llegan nunca a decidir si en un texto hay "números" o "letras", aunque manifiestan cierta preferencia por la denominación "números".

David (5a CB) usa indistintamente nombres de números y de letras. Así, la P es "la o", en un momento dado, pero es "cuatro" un rato más tarde; A es "la a", pero 2 también es "la a" y E también es "la a"; etcétera.

Fernando (4a CM) sostiene que en el texto impreso "hay números", pero a las letras aisladas las denomina alternativamente "letra" o "número" (una cualquiera es letra, y la siguiente, cualquiera sea, es "número", y así siguiendo).

Sin embargo, también es posible sostener que esta indiferenciación no es sino aparente, y que testimonia un fracaso del experimentador en poner de manifiesto la sistematización que el niño podría —por lo menos esporádicamente— utilizar. Por ejemplo en algunos casos en donde, durante la entrevista con el niño tanto como durante la lectura del protocolo y un primer análisis de los datos tuvimos, reiteradamente, la impresión de una indiferenciación total, pudimos descubrir luego, en un análisis minucioso, indicaciones en sentido contrario.

Una de las formas de distinción insospechadas que aparecieron así consiste en *reservar la denominación "letra" para las de su propio nombre,* de tal manera que, en general, se llamarán "números", pero si son las de su nombre (o, si por semejanza gráfica son asimiladas a las de su nombre) se convierten en "letras". Así proceden Walter y Anabela (5a CB) y Valeria (4a CM).

Señalemos también que nos parece exagerado hablar de confusión cuando el niño utiliza de manera regular y estable, nombres de números para designar a letras con grafismo similar al de los números.

Gustavo (4a CB) es regular en sus denominaciones de números y de letras, ya que L es sistemáticamente "el uno", S es "el cinco" y G es "el seis".

Evangelina (6a CB) usa la denominación general "letras" pero utiliza nombres de números para cada una de ellas. Sin embargo, ella hace una distinción sutil: R es "*parecido* al dos", en tanto que 2 es "el dos"; no es letra sino que *es* "un dos". Resulta claro que lo que hay aquí es un problema de vocabulario, por desconocimiento del nombre de las letras: asimilar la R al 2 es reconocer la similitud de forma, sin que eso entrañe necesariamente la transformación de R en "número".

Previamente hemos indicado que las letras se reconocen más fácilmente, en un comienzo, como siendo "las de" alguien. Pero es interesante que lo mismo puede ocurrir con los números:

Cynthia (5a CM) dice que 9 "es el número de Javier" y 2 "es el número de Ramiro", es decir, el número del piso de la casa de departamentos donde viven sus amigos o, en términos de su propia experiencia concreta, el botón del ascensor que hay que apretar para llegar donde ellos viven. Señalemos que Cyn-

thia no puede nombrar esos números escritos, pero los reconoce en función de sus relaciones de pertenencia.

Diego (4a CM) dice "mi papá es un nueve; se llama Pablo", mientras escribe algo parecido a P.

Estas referencias reiteradas a nombres de personas conocidas del niño son una característica peculiar de los niños de CM, y constituyen indicaciones de comportamientos culturales diferentes. El niño de CM asiste frecuentemente a la escritura de nombres de personas conocidas, en tanto que esta experiencia es ajena al niño de CB.

En el grupo de 6 años las diferencias entre CM y CB son dramáticas (dramáticas con respecto a lo que la escuela exigirá de ellos): *todos los niños de 6 años de* CM *excepto uno diferencian correctamente números de letras; solamente uno de los niños de 6 años de* CB *lo hace.*

Para poder evaluar esta diferencia insistimos en que estamos considerando aquí el bagaje de conocimientos específicos, socialmente transmitidos, con el que los niños de 6 años van a comenzar "oficialmente" el aprendizaje de la lecto-escritura. La imposibilidad de aplicar adecuadamente las denominaciones "número"/"letra" a los grafismos *no puede tomarse como indicación de una confusión conceptual.* En la mayoría de nuestros monumentos históricos se graba la fecha con lo que llamamos *números romanos,* pero no debemos olvidar que esos números no son sino *letras utilizadas con valor numérico;* cuando en un monumento vemos letras remplazando a los números nos parece un signo de "cultura", pero cuando vemos a un niño hacer lo mismo hablamos de "confusión conceptual". Lo absurdo de este razonamiento queda en evidencia a través de la comparación histórica que estamos haciendo: *a nadie se le ocurriría decir que los romanos confundían conceptualmente números y letras por el hecho de que utilizaran las letras de su alfabeto para representar gráficamente a los números.* Y ellos lo hicieron aprendiéndolo de los griegos, que utilizaban la inicial de los nombres de los números para representar gráficamente al número mismo (la letra *pi* para el 5 ya que "cinco" = "pénte"; la letra *delta* para el 10 ya que "diez = "déka"; etcétera).

También en la tradición hebrea las letras sirvieron para representar los números: desde la época de los Macabeos

(o quizás antes) las 9 primeras letras se utilizan para representar las unidades, y para evitar confusiones se agrega una especie de acento (el "ápex"), de tal manera que una letra con ápex pasa a ser un número. Los griegos de la época alejandrina hicieron lo mismo, utilizando el orden de las letras para representar el orden de los números, agregando el ápex como único signo distintivo.

Mal que pese a nuestra tan mentada "civilización occidental", ocurre que la utilización de signos especiales para los números no es de origen grecorromano sino de origen hindú y árabe. En Europa la introducción de signos especiales para los números (es decir, de signos diferentes de las letras) es sumamente tardía: su utilización se generaliza recién en los siglos XIII y XIV, después que la adoptan los matemáticos y los comerciantes florentinos. Los "números arábigos" sustituyen progresivamente a los "números romanos", precisamente porque la utilización de signos especiales permite evitar confusiones entre la escritura de palabras y las notaciones matemáticas (cf. Cohen, 1958).

A nuestro parecer el recurso a la historia es sumamente útil para: a] recordarnos el origen tardío de ciertas adquisiciones culturales que hoy nos parecen obvias pero que costaron a la humanidad un enorme esfuerzo intelectual, y b] para evitar el etnocentrismo que inevitablemente aparece a menos que se realice un esfuerzo de "descentración histórica" (ejemplo: usar grafismos diferentes para números y letras era "normal" para varios pueblos de Asia en la misma época en que las grandes civilizaciones de Europa utilizaban, también "normalmente", un único sistema de signos).

En el capítulo final de este libro intentaremos mostrar otra posibilidad de recurrir a la historia de la escritura para tratar de comprender los mecanismos comunes a los procesos de producción y de apropiación de conocimiento en la sociogénesis y en la psicogénesis.

II.3. DISTINCIÓN ENTRE LETRAS Y SIGNOS DE PUNTUACIÓN

No debemos olvidar que en una página impresa, además de las letras y de los números (que aparecen, cuando menos,

en la numeración de las páginas) hay otros elementos que pueden fácilmente confundirse con aquéllas: los "signos de puntuación".

En el comienzo de la enseñanza escolar los primeros en aparecer son el punto y los signos de pregunta y de exclamación, de tal manera que la discriminación con respecto a los restantes signos, en las edades en las que nos ubicamos, deberá atribuirse a una exploración de textos variados y no solamente de textos de iniciación a la materia, y a una transmisión sociocultural específica. *Nuevamente nos ubicamos aquí en el terreno de conocimientos socialmente transmitidos, no "deductibles"*. Los signos que acompañan a las letras (y que globalmente llamamos "de puntuación") tienen cada uno su propio nombre, además de una función no siempre fácil de identificar. Los signos de interrogación y exclamación no reproducen la entonación pero el lector los interpreta como señales para introducir una entonación particular. Pero el uso de las comillas no está intrínsecamente ligado a la entonación: sirve para enmarcar una citación entera, o para hacer resaltar un término particular, o para remplazar una expresiín compleja, o para introducir un término tomado de otra lengua, etcétera.

C. Blanche-Benveniste y A. Chervel (1974) resumen así el problema:

> el signo de interrogación es, sin duda, de todos los signos de puntuación, el que tiene mejor justificación lingüística. Los otros están lejos de tener un estatus tan neto: no simbolizan por sí mismos a los rasgos prosódicos, sino que simplemente remplazan a los signos prosódicos. Ya que no pueden representar con exactitud tal tipo de silencio o de acento, la coma, el punto y coma, el punto, los dos puntos, los signos de exclamación, los puntos suspensivos y el guión tienen una utilización lógica más que fono-gráfica. Ellos contribuyen directamente al sentido, y son asimilables a elementos pictográficos (pp. 29-30).

Al comienzo de nuestra investigación no sospechábamos que niños en edad preescolar estuvieran capacitados para distinguir entre letras y signos de puntuación. Pero en el curso del trabajo, cuando constatamos el enorme bagaje de conocimientos específicos con los cuales los niños de 6 años de CM abordan el primer año escolar, decidimos realizar una exploración sobre este tema. Nuestros resultados no

son sino preliminares, y se basan exclusivamente sobre preguntas que hicimos a propósito de una página impresa (de un libro de cuentos). Una clasificación puramente descriptiva de los resultados obtenidos nos permite distinguir los siguientes niveles:

1. No hay diferenciación entre signos de puntuación y letras; el niño utiliza para estos signos especiales la misma denominación que emplea para designar a los números o a las letras. Ejemplo:

Ximena (4a CM) dice que son letras, como las otras, los signos [; ! - ¿ ? , ¬].

David (5a CB) piensa que [?] es "número, el seis", que [-] es "letra, la o", que [:] son "letras, el seis", etcétera.

2. Hay un comienzo de diferenciación limitado al punto, dos puntos, guión y puntos suspensivos (es decir a los signos compuestos solamente de puntos o de una sola línea recta); se dice de ellos que son "puntitos" o "rayitas", pero en su mayoría los signos de puntuación siguen siendo asimilados a letras o números. Ejemplo:

Débora (4a CB) piensa que [;] "es letra, la u", y que [¿] también "es letra, la e", pero [-] "no es letra" y tampoco [...] es letra, son "los puntitos".

3. Hay una diferenciación inicial que consiste en distinguir dos clases de signos de puntuación: los que tienen un parecido gráfico con letras y/o números, y que continúan asimilándose a ellos, y los otros, que no son ni letras ni números, pero que el niño no sabe qué pueden ser. El conjunto de los que siguen siendo asimilados a letras o números es fácil de imaginar: [;] es asimilado a la i, [?] al 2 o al 5 o a la *S*, y [,] al seis o al nueve.

4. Hay una diferencia neta entre letras y signos de puntuación. Solamente puede persistir [;] como letra, por asimilación a la i, pero los otros se rechazan. Se dice de ellos que no son letras, aunque "van con las letras". (Javier, 4a CB, dice por ejemplo que la coma "no es letra, de esta letra es", señalando la letra anterior a la coma, e indicando claramente que la coma no es en sí misma una letra, aunque pueda ser parte o acompañante de una letra.) Varios dicen

que "no es letra, es otra cosa", sin poder ir más allá de una descripción en términos de "palitos", "puntitos", etcétera.

5. No solamente hay una diferenciación neta entre los grafismos propios a las letras y los otros, sino que hay además un intento de emplear una denominación diferencial, y un comienzo de distinción de la función. En lo que respecta a la denominación, hablan de "signos" o "marcas".

Marina (5a CM) dice que [?] es "la letra de la cabeza", que [!] "es la i" y que [:] "son puntitos, de la cabeza, creo". Las "letras de la cabeza" son las que "se piensan, pero no se dicen".

Ariel (5a CM) dice que [-] es simplemente "una raya" y que sirve "para decir... punto, un punto". Pero el punto es simplemente "un punto", y lo ponen "porque sigue en otro lado".

Si observamos la distribución de estas respuestas a través de las edades y de los grupos sociales podemos constatar que:

☐ En CM hay una neta progresión a través de las edades, ya que a los 4 años la mayoría de las respuestas es de nivel 1 (ausencia de diferenciación), en tanto que a los 5 y 6 años todos los sujetos son capaces de algún tipo de diferenciación, y algunos llegan hasta el nivel 5.

☐ En CB, por el contrario, la línea evolutiva es menos marcada: respuestas de indiferenciación se encuentran en las tres edades, tanto como comienzos de diferenciación. Pero nadie llega a dar respuestas de nivel 5.

☐ En el total de la muestra de CB la mayoría de las respuestas se concentra en el nivel 2 (comienzo limitado de diferenciación), en tanto que en el total de la muestra de CM la mayoría de las respuestas se concentra en el nivel 3 (diferenciación inicial).

En otros términos, los niños de CB, en su mayoría, son capaces de establecer que un punto o una raya aislados no constituyen una letra, en tanto que los de CM establecen, además, una distinción global entre signos que acompañan a las letras y otros, que por su semejanza gráfica, son asimilados a aquéllas. Pero si tomamos en consideración solamente a los de 6 años, vemos que en el comienzo de la instrucción escolar varios niños de 6 años de CM tienen ya bien claro que cumplen una función diferente (aunque no sepan bien cuál), y nadie confunde ya totalmente signos de puntuación con letras. Por el contrario, en CB algunos

son incapaces de diferenciar gráficamente letras de signos de puntuación, y ninguno llega a darles a estos últimos una denominación específica ni a hacer suposiciones acerca de su función. Una vez más, el bagaje de conocimientos específicos de ambos grupos difiere: *los de* CM *testimonian de una larga práctica previa con textos e informantes de la cual no han podido beneficiarse los de* CB. La enseñanza escolar no será, en consecuencia, la misma para unos y para otros (aunque se siga el mismo texto escolar y el mismo método).

II.4. ORIENTACIÓN ESPACIAL DE LA LECTURA

De izquierda a derecha y de arriba hacia abajo. ¿Cómo saber que es ésa y no otra la orientación espacial de la lectura? Es ésta una de las características más arbitrarias de la escritura. Nada nos sorprendería descubir que los niños en edad preescolar no supieran cuál es la orientación correcta (y esta vez "correcto" es sinónimo de "convencionalmente correcto", no lo olvidemos). Para poder saberlo no es suficiente saber lo que es la izquierda y la derecha, lo que es arriba y abajo en una página. Hace falta además que algún informante haya transmitido esa información, ya sea verbalmente o habiéndole leído al niño textos, mientras señalaba con el dedo las palabras leídas.

Los datos más interesantes provienen de los niños de 4 años. A esa edad —en ambos grupos sociales— ninguna de las dos orientaciones convencionales está presente. Esto puede ocurrir por tres razones: a] porque se recurre a una indicación de puntos sobre cada línea de escritura (puntos centrales, o puntos en los márgenes), y no a una indicación de la totalidad del texto de cada renglón, y b] porque hay una marcada tendencia a la alternancia, que consiste en comenzar la página siguiente allí donde se terminó en la anterior (es decir, si en una página se va de arriba hacia abajo, en la siguiente se comenzará de abajo hacia arriba), y c] porque existe también una marcada tendencia a ir de abajo hacia arriba (es decir, de lo próximo con respecto al sujeto a lo lejano con respecto a sí mismo).

La alternancia de orientaciones de una página a otra

puede reducirse, en sujetos de la misma edad y de edades posteriores, a la alternancia de una de las dos orientaciones, manteniendo la otra constante:

Débora (4a CB) señala la primera página de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo, y la segunda página también de izquierda a derecha pero de abajo hacia arriba. Mantiene así constante la orientación lateral pero alterna la vertical.

Valeria (4a CM) señala la segunda página de derecha a izquierda y de abajo hacia arriba, y luego pasa a la primera página donde señala también de abajo hacia arriba pero de izquierda a derecha. Ella mantiene constante la orientación vertical pero alterna la lateral.

Pero la alternancia también puede manifestarse al pasar de un renglón al otro (reducida entonces a la alternancia lateral, y manteniendo constante la orientación vertical). El resultado práctico de esto es que un renglón es indicado de izquierda a derecha, el siguiente de derecha a izquierda, y así siguiendo. En otros términos, la lectura de un renglón cualquiera comienza allí donde el precedente termina. El trazado "en viborita" que de allí resulta es bastante curioso. Pero más curioso aún es la coincidencia con la historia: efectivamente así se escribió alguna vez en la Grecia antigua, y esa manera de escribir se llamaba escritura en "bustrófedon", porque recordaba la manera de hacer surcos en la tierra con un arado tirado por bueyes:

La dirección de los signos en la escritura varía considerablemente en las inscripciones griegas más antiguas, ya que se dirigen tanto de derecha a izquierda, como de izquierda a derecha, continuando en este estilo bustrófedon, cambiando de dirección alternativamente en cada línea. Sólo poco a poco se fue imponiendo en el sistema griego el método clásico de escribir de izquierda a derecha. (Gelb, 1976, p. 232.)

Estas tendencias principales no agotan el abanico de posibilidades. Daremos sólo dos ejemplos de posibilidades insólitas:

José (4a CB) indica un trazado en laberinto sobre la parte central del texto, seguido de un contorneado del texto mismo a través de sus fronteras externas, de tal manera que, en la práctica, se explora la totalidad del territorio escrito (su inte-

rior primero, y luego sus fronteras) para termina en el punto de partida.

Ariel (5a CM) se guía por el número de la página: si el número está abajo empieza por abajo, y si está arriba por arriba.

Si consideramos la distribución de las respuestas por grupos sociales de procedencia podemos comprobar que:

☐ La cantidad de niños que se ubican en el grupo de quienes no conservan ninguna de las dos orientaciones básicas es aproximadamente la misma en ambos grupos (32.4% en CM y 36.6% en CB). Esto es así fundamentalmente porque los niños de 4 años se ubican masivamente es esta categoría.

☐ En el otro extremo, la cantidad de niños que conocen ambas orientaciones convencionales difiere marcadamente en ambos grupos: casi la mitad de los niños de CM (45.9%) y apenas una cuarta parte de los de CB (23.3%). Esto es así porque los de 6 años CM se ubican masivamente en este grupo, en tanto que los de la misma edad de CB se distribuyen en todas las categorías, sin concentrarse en ninguna de ellas.

Es obvio que esta diferencia marcada a los 6 años entre ambos grupos evidencia, una vez más, una larga experiencia con lectores de textos, y no sólo una larga experiencia de exploración de textos, como indicamos antes. Nada hay en una página impresa que indique por dónde hay que empezar a leer, y por dónde hay que seguir. Hace falta haber asistido a actos de lectura —acompañados de indicaciones gestuales específicas— para poder saberlo.

Pero además de la instrucción específica están las ideas que el niño se puede forjar: a los 4 años esa instrucción no pareciera tener peso alguno (por inexistente o por incapacidad del sujeto de asimilarla) y, sin embargo, algunas ideas originales hacen su aparición. Pensemos, en particular, en las alternancias de orientación (de un renglón a otro o de una página a otra). A nuestro parecer esas alternancias no constituyen únicamente una indicación de la incertidumbre del sujeto al respecto, sino también un intento de dar continuidad al acto de lectura, de evitar los cortes bruscos, los saltos en el vacío (si terminamos abajo una página sería lo más natural comenzar la siguiente allí donde terminamos la anterior; si terminamos a la derecha un

renglón, lo más natural sería comenzar el siguiente desde allí).

II.5. OBSERVACIONES FINALES

Los datos que acabamos de presentar en este capítulo nos indican que, mucho antes de saber leer un texto, los niños son capaces de tratar este texto en función de ciertas características formales específicas.

Hemos querido comenzar por el análisis de estos datos para evitar desde el comienzo una visión demasiado simplista del desarrollo de las nociones relativas a la escritura en el niño, que vería esta progresión evolutiva como un pasaje de lo "concreto" a lo "abstracto" Nosotros intentamos, con este capítulo, prevenir al lector contra tal sobresimplificación.

Hablamos de sobresimplificación porque a menudo se explica la temprana aparición de algo porque se trata de un contenido "concreto", y la tardía aparición de otra conducta como requiriendo "capacidades de abstracción", o "pensamiento abstracto", o relativo a un "contenido abstracto". Si "concreto" y "abstracto" se reservan, respectivamente, para adquisiciones tempranas o tardías en el curso del desarrollo pierden, en consecuencia, toda significación específica. Se trata de una "seudoexplicación", demasiado a menudo utilizada en los manuales de divulgación.

Exigir tres letras como mínimo para que algo "pueda leerse", o exigir una variedad de caracteres, son exigencias puramente formales que nada tienen que ver con un supuesto pensamiento "concreto" (que no hay que confundir con las "operaciones concretas", en el sentido piagetiano). El carácter aparentemente concreto de las conceptualizaciones infantiles sobre la escritura (insistimos: aparentemente) nos será dado por sus expectativas a propósito del *contenido representativo* de un texto escrito (como lo veremos en los capítulos III y IV). Pero ello está enmarcado en una serie de ideas —como las que hemos analizado— que son tan importantes como las otras.

Finalmente, es útil distinguir dos tipos de hechos vinculados entre sí pero de origen diferente: que con menos de

tres letras no se puede leer, o que con letras repetidas tampoco se pueda leer, o que una letra aislada se convierta en número, no son nociones socialmente transmitidas. En particular la primera (exigencia de cantidad de letras) es inconcebible como criterio transmitido por el adulto: un adulto lee los artículos *el/la/un,* las preposiciones *de/en/a,* etcétera.

El criterio de variedad de caracteres puede provenir de una larga práctica con textos efectivos, donde la norma es una variedad de caracteres, pero los límites de esta exigencia son específicamente infantiles. Una niña de lengua francesa, por ejemplo, rechaza la palabra *non* como imposible de ser leída "porque hay dos veces la misma" (sobrentendido: la misma letra *n*). ¿Sospecha esto el docente cuando propone como palabras iniciales *oso, ala, nene, mamá, papá,* etc.? ¿Sospecha que con las dos primeras se está situando justo en el límite (o por debajo del límite) de aceptabilidad en función de la cantidad de letras? ¿Sabe que con todas ellas se sitúa en la frontera misma de la exigencia de variedad de caracteres? Esas palabras iniciales son precisamente las primeras porque se las considera como siendo fáciles: por ser cortas y por presentar los mismos grafismos repetidos. A partir de ahora es posible preguntarse: ¿fáciles para quién? ¿Fáciles desde qué punto de vista, desde cuál definición de facilidad?

Abordando la distinción números/letras/signos de puntuación, y el reconocimiento de la orientación convencional de la lectura estamos, por el contrario, en el terreno de los conocimientos socialmente transmitidos, y altamente convencionales. Que los niños difieran sensiblemente con respecto a ellos es previsible, porque su adquisición requiere condiciones sociales específicas (objetos e informantes a disposición).

La complejidad de los hechos que hemos analizado hace difícil un resumen sintético. Algunos de estos hechos no son nuevos. Por ejemplo, la confusión entre letras y números ha sido ya señalada en la literatura.

Pero una cosa es señalar este hecho, situándose en la superficie de los mismos, y hablar de "confusión", y otra cosa es ser capaces de mostrar, como nosotros lo hemos hecho, que esta confusión no es sino aparente en muchos casos; que lo que aparece como confusión a los ojos del

adulto no es, en realidad, sino una sistematización del niño, que opera sobre bases muy diferentes de las del adulto.

E. Gibson (1970) presenta los primeros resultados experimentales de L. Lavine que son próximos de los nuestros, en el sentido de indicar posibilidades de discriminación muy finas en niños pequeños. L. Lavine (1977) estudió las posibilidades de discriminación de niños de 3 a 5 años frente a un material compuesto de tarjetas con dibujos, formas geométricas, escrituras en inglés (mayúsculas de imprenta y cursiva), en hebreo y en chino, además de números. La consigna dada requería de los sujetos una clasificación dicotómica, pero sobre una base diferente de la que nosotros solicitamos. En este caso la consigna era: "si la tarjeta está escrita, si es escritura, va en esta caja" ("If it has writing on it, if it is writing, it goes in this box"). Los resultados de Lavine muestran que las tarjetas con dibujos son rechazadas ya desde los 3 años, en tanto que todos los niños aceptan como escritura los ejemplos de escritura convencional inglesa. Las tarjetas con escrituras extrañas a la experiencia de estos niños fueron más aceptadas que las figuras geométricas. Lavine concluye que los criterios de los niños para decidir si algo es una escritura incluyen las siguientes propiedades: linearidad (por contraste con grafías dispersas, no alineadas), multiplicidad (contraste entre una sola grafía y seis grafías alineadas) y variedad (contraste entre la misma grafía repetida seis veces, y esa grafía aislada).

Nos parece interesante señalar lo siguiente: esta autora contrasta unicidad (una grafía) con multiplicidad (seis grafías), en tanto que nosotros trabajamos con todos los intermediarios (dos, tres, cuatro grafías y más). En términos de la consigna dada por ella, el criterio de multiplicidad no juega un papel demasiado importante ("la multiplicidad fue utilizada como criterio de escritura sólo en el grupo de los niños más pequeños", dice L. Lavine); en tanto que la multiplicidad juega un papel decisivo si la consigna cambia. Como hemos mostrado en este capítulo, la cantidad de grafías es uno de los criterios más importantes, entre 4 y 6 años, para determinar si una escritura es o no legible.

La comparación entre nuestros resultados y los de Lavine muestra cuán sensibles son los niños pequeños a una modificación de la consigna dada y cuán capaces son de em-

plear criterios coherentes de clasificación de un material gráfico, mucho antes de poder leer, en el sentido convencional del término.

En este capítulo no hemos tratado aún de la lectura, en sentido estricto: no nos hemos preguntado qué es lo que la escritura representa para el niño, cuál es el significado atribuido a un texto. Nuestra indagación se ha referido exclusivamente a las condiciones previas a una lectura: cuál es el material específico, la clase de "objetos" con lo que es posible ejercer actos de lectura, y las propiedades (abstractas) que el niño requiere. En los capítulos siguientes abordaremos el problema de la naturaleza de la escritura en tanto objeto simbólico (a qué remite, y cuál es su forma de remitir a ese "algo"), y su relación con el lenguaje mismo.

III. LECTURA CON IMAGEN

III.1. LA ESCRITURA COMO OBJETO SUSTITUTO

En este capítulo nos proponemos abordar el problema de las relaciones entre el dibujo y la escritura, utilizando una situación que consiste en pedir al niño que "lea" un texto escrito acompañado de imágenes gráficas. Esta situación, clásica en los textos para niños que comienzan su escolarización, es un recurso habitual en libros infantiles, en historietas, etc. Pero además, en el mundo circundante hay materiales impresos donde ambos elementos gráficos están presentes (piénsese, por ej., en los objetos de uso cotidiano, en los carteles indicadores, de propaganda, etc.). Nuestra situación experimental no resulta, por lo tanto, nada artificial, desde que el niño, en mayor o menor medida, ya está habituado a ella. La presencia de este estímulo, tan familiar en nuestra cultura, no pasa inadvertida para él. Ahora bien, ¿cómo concibe las relaciones entre dibujo y escritura? ¿cuál es la interpretación que hace de ellas? El objetivo de este capítulo es comprender las interpretaciones que el niño elabora respecto a la relación entre imagen y texto escrito. Si nos ubicamos en los comienzos de la representación gráfica infantil, vemos que en los primeros trazos, de producción espontánea, dibujo y escritura se confunden. Ambos consisten en marcas visibles sobre el papel. Luego, y en forma paulatina, se van diferenciando. Algunos trazos gráficos adquieren formas cada vez más figurativas, mientras que otros evolucionan hacia la imitación de los caracteres más sobresalientes de la escritura (cf. L. Lurçat, 1974). ¿Estas raíces gráficas comunes implican también conceptualizaciones semejantes? Entendemos que éste es precisamente el problema fundamental, al que hemos intentado dar respuesta.

Dentro de la perspectiva de la escuela piagetiana, el dibujo, siendo una imitación gráfica, reproducción material de un modelo, implica la función semiótica, entendida ésta como la posibilidad de diferenciar significantes de signifi-

cados. Para Piaget, la función semiótica aparece durante el segundo año de vida, continuando, en otro nivel, las acciones sensorio-motrices iniciales. El lenguaje, el juego simbólico, la imitación diferida, la imagen mental y la expresión gráfica involucran la función semiótica. En posesión de ella, el niño es capaz de usar significantes diferenciados, sean estos símbolos individuales o signos sociales (Piaget, 1966).

La escritura también es un objeto simbólico, es un sustituto (significante) que representa algo. Dibujo y escritura —sustitutos materiales de algo evocado— son manifestaciones posteriores de la función semiótica más general. Sin embargo, difieren. Por un lado, el dibujo mantiene una relación de semejanza con los objetos u acontecimientos a los cuales refiere; la escritura no. Por el otro, la escritura constituye, al igual que el lenguaje, un sistema con reglas propias; el dibujo, en cambio, no. Tanto la naturaleza como el contenido de ambos objetos sustitutos son diferentes. Pero, en los niveles iniciales, de los cuales nos ocupamos, ¿cuáles serán las relaciones entre ambos sistemas? ¿Prevalecerán las de semejanza o las de diferencia?

Hacia los 4 años nuestros sujetos son capaces de considerar a uno y otro como objetos sustitutos de la realidad. El libro, desde muy temprano, es algo que sirve "para mirar" y para muchos, más específicamente "para leer". Existen índices conductuales imitativos de "actos de lectura" tales como la forma de tomar el libro, postura corporal, dirección de la mirada, gestos de hojear —acompañados o no de formulaciones verbales— que muestran cierta comprensión de la naturaleza de las conductas imitadas. El texto es visto como portador de algún contenido, sugiere algo; las preguntas "¿qué dice?" o "¿dice algo?" son aceptadas como pertinentes frente a un texto. Muchos de nuestros sujetos diferencian también, entre lo que es y lo que no es "letra" aun antes de poder denominarlas correctamente.

Sin embargo, el problema de la relación entre imagen y texto subsiste. En efecto, siendo la escritura un objeto simbólico —al igual que el dibujo— ¿constituye un sustituto de qué exactamente? ¿cuál es su significado y a qué remite?; ¿qué es lo que representa, según la concepción del niño? Desde nuestra perspectiva, las relaciones entre dibujo y escritura no se reducen sólo a un origen gráfico común. Cabría preguntarse si —aun cuando el niño pueda

comprender la distinta naturaleza de estos dos objetos— no los asimila al interpretarlos; si el texto acompañado de una imagen, no es concebido como la reproducción más o menos cercana del significado de esa imagen.

Porque nuestra escritura es alfabética, se ha afirmado con insistencia que representa los sonidos del habla, que es la transcripción fonética de la lengua. Compartiendo la opinión de otros autores (cf. Smith, 1971) nosotros consideramos que esta interpretación es discutible. Plantearnos el problema de las relaciones entre dibujo y escritura, no significa naturalmente, reducir ésta al dibujo; como veremos en el desarrollo psicogenético, la escritura mantiene relaciones muy estrechas con el dibujo y con el lenguaje, pero no es ni la transcripción del lenguaje, ni un derivado del dibujo. La escritura constituye un tipo específico de objeto sustituto de cuya génesis pretendemos dar cuenta.

La tarea propuesta consistió en presentar al niño una lámina compuesta por textos e imágenes. En un caso se trataba de una sola palabra escrita y en otro de oraciones. Le preguntamos al niño primero si "había algo para leer", solicitándole que indique "dónde", e incitándolo a leer lo que allí estaba escrito. Cuando era necesario se le hacía anticipar en función de la imagen y luego se indagaba si "decía" lo que había anticipado.

A] *Palabras*: se presentaron 7 pares de figuras compuestas por dibujos de objetos familiares y un texto ubicado debajo de cada imagen, donde estaba escrita solamente una palabra (en imprenta minúscula en 4 casos y en cursiva en 3). Los pares dibujo-texto fueron los siguientes:

1. Imagen: una pelota de juguete; texto, en cursiva: *pelota.*
2. Imagen: una taza de té; texto, en imprenta minúscula: *asa.*
3. Imagen: un árbol (imagen donde no era claro la especie); texto, en cursiva: *higuera.*
4. Imagen: un oso de juguete; texto, en cursiva: *juguete.*
5. Imagen: un barco; texto, en imprenta minúscula: *velero.*
6. Imagen: un agente de tránsito; texto, en imprenta minúscula: *agente.*

7. Imagen: perfil del rostro de un hombre fumando en pipa; texto, en cursiva: *pipa.*

Los textos corresponden o bien al nombre de un objeto total (designación habitual como en el caso de pelota, o no habitual como en los de agente y velero) o bien a una parte del objeto (como en asa) mientras que en la imagen aparecía representado el objeto total. Cuando en la imagen figuraba un ejemplar de la subclase, el texto designaba la clase total (como en juguete); en otros casos en la imagen figuraba la clase total, mientras que en el texto aparecía el nombre de la subclase (como en higuera) y finalmente en una imagen había dos objetos y una sugerencia de acción (hombre fumando en pipa), en tanto que en el texto aparecía sólo el nombre de un objeto (pipa). Por lo tanto, la imagen no siempre ilustraba exactamente el texto. Esta discordancia fue introducida a fin de evaluar mejor las hipótesis de los niños y averiguar cuáles de ellos podían descifrar el texto y cuáles anticipaban el texto según la imagen.

B] *Oraciones*: se presentaron 4 pares de imagen-texto:

1. Imagen: un pato, estático, sobre una laguna; texto, en cursiva: *el pato nada.*
2. Imagen: una rana, estática, que se asoma entre unas ramas con flores; texto, en cursiva y distribuido en dos líneas de diferente longitud: *la ranita salió* (línea superior) *de paseo* (línea inferior).
3. Imagen: compuesta por varios elementos, un niño remando en un bote hacia una isla donde hay plantas y animales, en el cielo aparece el sol y en el agua, algunos peces; texto, en imprenta minúscula: *Raúl rema en el río.*
4. Imagen: un perro corriendo, detrás de él unas latas; texto, en imprenta mayúscula: EL PERRO CORRE.

El objetivo de ambas situaciones era, como ya dijimos, el de averiguar cuáles son las hipótesis de los niños con respecto a la escritura, cuando está acompañada de una imagen. De esta manera pensamos que se podía contribuir a la comprensión del papel que juega el dibujo con respec-

to al texto escrito, siguiendo el proceso de conceptualización desde sus comienzos hasta la intervención de la instrucción sistemática.

Nos ha parecido importante proponer imágenes que formaran parte del "mundo gráfico" del niño. Ellas fueron extraídas de revistas infantiles de circulación masiva, a fin de facilitar la identificación de los dibujos. A la vez, en los textos, presentamos tres tipos de caracteres gráficos: cursiva, imprenta minúscula e imprenta mayúscula, facilitándole opciones a las que pudiera estar habituado.

Un hecho generalmente observado es que los niños esperan encontrar en el texto, el nombre del objeto dibujado. La situación "lectura de palabras" debía, en principio, permitirnos evaluar si este hecho era general en todas las edades. Igualmente, nos permitiría diferenciar las conductas que mostraban un descifrado del texto de aquellas que sólo se atenían a anticipar el texto en función de la imagen. La situación "lectura de oración" nos serviría, en cambio, para observar las conductas que manifestaran un comienzo de consideración de las propiedades del texto. En efecto, una oración escrita presenta partes, sus fragmentos están distribuidos ordenadamente, entre cada uno de ellos hay blancos, cada fragmento a su vez está compuesto por elementos menores, etc. ¿Cómo conciliaría el niño su anticipación en función de la imagen y la realidad de las propiedades del texto? Las características de la imagen no diferían demasiado en una y otra situación; si el sujeto tomara en cuenta sólo la imagen, debería dar respuestas semejantes cualquiera que fuera el texto. Inversamente, las diferencias en las respuestas no podrían ser imputadas sólo a la imagen. Y, finalmente, este mismo material nos daría pautas para estudiar las primeras conductas de lectura —en el sentido tradicional del término (o sea los comienzos del descifrado)— en un grupo de niños escolarizados.

En lo que sigue denominaremos, para la situación, "lectura de oraciones": *lámina 1:* al par imagen-texto correspondiente a la situación 1 (el pato nada), *lámina 2:* al segundo par para la situación 2, etc. Para la situación "lectura de palabra" haremos referencia exclusivamente al texto, entendiéndose, claro está, el par imagen-texto. (Así, por ej., cuando nos refiramos a *pelota,* será en relación a la imagen de pelota y al texto correspondiente.)

III.2. LECTURA DE PALABRAS

Las respuestas obtenidas podrían clasificarse del siguiente modo:

a] Texto y dibujo están indiferenciados.
b] El texto es considerado como una etiqueta del dibujo, en él figura el nombre del objeto dibujado, hay diferenciación entre dibujo y texto.
c] Las propiedades del texto proveen indicadores que permiten sostener la anticipación hecha a partir de la imagen.

Veamos ahora el desarrollo más detenido de esta clasificación:

a] *Indiferenciación inicial entre dibujo y escritura*

Respondiendo a la pregunta "dónde hay algo para leer" los sujetos señalan tanto dibujo como texto; cuando se les pide una interpretación, ("¿qué dice aquí?"), responden como si la pregunta fuera "qué es esto" y esa respuesta la atribuyen indiferentemente al texto o al dibujo.

Veamos algunos ejemplos:

Roxana (4a CB)	
Mostrame dónde hay algo para leer.	(señala dibujo).
¿Qué dirá? (señala texto)	Una bolita (*pelota*), un osito (*juguete*), una lancha (*velero*), una florecita (*asa*).
Alejandro (4a CB)	
¿Hay algo para leer?	Sí (señala texto).
¿Y qué dice?	La policía (*agente*), el muñeco (*juguete*), los árboles (*higuera*), el barco (*velero*), el hombre (*pipa*).
¿Dónde dice el hombre?	(señala dibujo).
¿Dónde dice el barco?	(señala dibujo).
¿En el dibujo dice barco?	Sí.

Las respuestas de identificación del objeto dibujado son claras: hay "un osito" o está "la policía". Alejandro, por

ejemplo, comienza señalando el texto como siendo para leer, pero termina ubicando en la imagen su atribución específica (a la pregunta "dónde dice el barco" muestra el dibujo).

Aquí podemos hacer algunas observaciones. Las preguntas "dónde hay para leer" y "qué dice" son de distinta naturaleza y merecen un análisis separado. Responder a "dónde hay algo para leer" supone, por parte del sujeto, una comprensión de la actividad "lectura" y una diferenciación entre mirar y leer. Si bien para leer hay que mirar, la recíproca no es verdadera (véase capítulo v). A este nivel, la indiferenciación entre dibujo y escritura, supone una indiferenciación entre las acciones pertinentes que se aplican a cada uno de estos objetos. En cambio, la pregunta "qué dice" presupone que allí dice algo.* Para saber qué dice, hay que buscar el significado de la escritura en el dibujo. No pudiendo ser inferido directamente, el sentido se extrae de la imagen y luego se lo aplica al texto. Lo propio de esta etapa es la aplicación directa del sentido de uno a otro objeto simbólico. Existe una identificación del dibujo (una pelota, un barco, etc.) y un acto de señalar el texto (o el dibujo) cuando se lo ha identificado.

b] *El texto es considerado como una etiqueta del dibujo*

En este nivel la conducta típica consiste en "borrar" explícitamente el artículo que acompaña al nombre que identifica la imagen.

Veamos los ejemplos:

Romina (4a CM)

¿Qué dice aquí? (*higuera*)	Un árbol, dice árbol.

María Paula (4a CM)

¿Qué dice aquí? (*juguete*)	Esto es un oso, oso, acá dice oso (señala el texto).
¿Y acá? (*pipa*)	Un hombre con pipa, dice pipa.

* Las técnicas que usamos actualmente son mucho menos sugerentes.

Gabriela (5a CM)	
¿Qué dice? (*pelota*)	No sé.
¿Qué es? (*dibujo*)	Una pelota.
¿Qué dice?	Pelota.
Marcos (6a CM)	
Y acá ¿qué dice? (*asa*)	La taza... taza.
Facundo (6a CM)	
Y acá, ¿qué dice? (*pelota*)	No sé.
¿Qué es? (*dibujo*)	Una pelota.
¿Y qué dice? (*texto*)	Pelota.
Rosario (5a CB)	
¿Qué dice? (*pelota*)	Pelota.
¿Cómo te diste cuenta?	Y porque está la pelota.

Este tipo de respuestas, como veremos, son semejantes a las que encontramos en la situación "lectura de oraciones": en todos los casos hay una supresión explícita del artículo cuando se pasa al texto, que pareciera representar la "etiqueta", el nombre del objeto dibujado. María Paula, por ejemplo, diferencia entre "esto es un oso" y "acá dice oso". Gabriela y Facundo responden "una pelota" al tener que identificar el dibujo, pero suponen que en el texto figura sólo el nombre "pelota".

De los 60 niños de 4 a 6 años entrevistados en esta situación, 46 de ellos (o sea el 76%, tanto de clase media como de clase baja) ofrecen este tipo de respuestas: el texto representa el nombre del objeto total presente en el dibujo. Volveremos más adelante sobre esta interpretación ya que obtuvimos respuestas similares en la situación "lectura de oración". De ello podemos inferir que lo que denominamos "la escritura representa el nombre del dibujo" no depende de la naturaleza del estímulo presentado, puesto que la respuesta permanece inmutable a pesar de los diversos estímulos. Nuestra hipótesis es que el "etiquetaje" constituye un momento evolutivo importante en el desarrollo de la conceptualización de la escritura.

Algunos de los niños que se ubican en esta categoría tienen tanta convicción como para rechazar la sugerencia del experimentador, negando que se trate de una oración y reafirmando su hipótesis de que sólo los nombres están

escritos. Veremos más adelante que esta convicción subsiste aun ante textos de varias palabras, que forman una oración.

He aquí un ejemplo, muy ilustrativo:

Romina (4a CM)	
¿Qué dice? (*pipa*)	No sé.
¿Dirá "el señor está fumando en pipa"?	¡Pipa!
(la misma niña en la situación	"lectura de oraciones")
	Lámina 4
¿Qué dice?	Perro.
¿O dirá "el perro corre"?	No, dice perro.

Es evidente que esta niña interpreta la escritura como una forma de representar nombres de objetos. En lo que concierne a las propiedades del texto, éstas no son tenidas en cuenta. Los "nombres" se atribuyen a todo el texto, aun cuando éste presente fragmentaciones. Es necesario aclarar sin embargo, que la dificultad para considerar las propiedades del texto y la atribución de un solo "nombre" son conductas que en muchos casos se presentan juntas, pero existe un momento (posterior en la génesis) en que ambos aspectos se diferencian. La concepción de la escritura como etiqueta del dibujo permanece, pero no excluye la posibilidad de ir centrándose paulatinamente en las características gráficas del texto. La comparación entre las respuestas a una y otra situación experimental (palabra y oración) podrá orientarnos para descubrir en qué momento esta diferenciación aparece. En efecto, siendo la imagen semejante en ambas situaciones (en las dos hay imágenes estáticas y que sugieren acción, con un objeto o muchos objetos dibujados) las diferencias en las respuestas tienen necesariamente que ser atribuidas a las diferencias en las propiedades del texto. Sobre este punto volveremos más adelante.

c] *Las propiedades del texto proveen indicadores que permiten sostener la anticipación hecha a partir de la imagen*

La consideración de las propiedades físicas del texto de-

terminará cada vez más el tipo de anticipaciones que los niños hagan en función de la imagen. Y, fundamentalmente, el tipo de hipótesis que los niños formulen sobre lo que la escritura representa en cada caso.

Debemos considerar dos tipos de indicadores: por un lado, las propiedades del texto en términos de continuidad y longitud y por el otro, la diferencia entre las letras, utilizadas como índices que sirven para justificar las respuestas. Los siguientes casos son ejemplos de cómo explícitamente se toma en cuenta la longitud del texto:

Laura (5a CB)	
¿Qué dice? (*pipa*)	Papá.
¿Podrá decir "papá está fumando?"	No, porque es muy chiquito y no alcanza.

Mariano (5a CM)	
¿Qué dice? (*higuera*)	No sé.
¿Podrá decir "árbol" o dirá "el árbol tiene hojas"?	Árbol.
¿Por qué?	Porque es cortito y hay árbol solamente.

Es "cortito" o "es muy chiquito y no alcanza" son las justificaciones para rechazar una oración que demuestran una clara consideración de las características formales del texto. Estos mismos sujetos, sin embargo, aceptan una oración cuando se trata de interpretar un texto discontinuo con blancos entre palabras. Es evidente, por otra parte, que ninguno de los niños lee el texto —en el sentido tradicional del término—; no obstante son capaces de inferir que una de las propiedades del mismo, su longitud espacial, está en directa relación con la longitud del enunciado que se le atribuye.

El segundo tipo de indicador (búsqueda de letras con valor de índice) es otra de las manifestaciones de cómo el texto comienza a orientar las atribuciones. Buscar letras-índices es considerar al texto en función de propiedades aún más específicas que la longitud. Las letras son características particulares de un texto que lo diferencian de otro y que sirven para apoyar una atribución y eliminar una variedad mayor de otras atribuciones posibles. El camino

hacia la estabilidad y conservación del significado ya ha comenzado.

Veamos los ejemplos:

Carlos (6a CM)	
¿Qué dice? (*juguete*)	Oso.
¿Están las letras de oso?	No parece que no.
¿Y dice?	No.
Y acá ¿qué dice? (*pipa*)	Papá.
¿Dónde?	Papá, pero acá no dice porque está la i... y la a.
¿Qué dice, entonces?	...¡Pipa!
Martín (6a CM)	
¿Qué dice acá? (*pipa*)	No sé.
¿Qué es? (*figura*)	Una pipa.
¿Y qué dirá?	No sé.
Si mirás las figuras ¿no basta?	¡No!
¿Qué hay que hacer para saber?	¡Y, hay que saber leer!
Diego (6a CM)	
¿Qué dice acá? (*juguete*)	Oso... oso de juguete, porque oso no puede ser.
¿Qué dice entonces?	Mi osito, ¡ay! no sé lo que dice. En todas sí (en las restantes) Pero aquí...

Éstos son algunos ejemplos de comienzo de búsqueda orientada a confirmar una anticipación. Como dice Carlos, si las letras de "oso" no están, no puede decir oso. Vemos que en este nivel la anticipación en función de la imagen ha dado lugar a un proceso de búsqueda de verificación en el texto. El ejemplo de Martín es muy claro en este sentido: "con mirar las figuras no basta". Finalmente, se ha logrado una conciliación entre las hipótesis sobre qué es lo que representa el texto y la consideración de las propiedades del mismo. El texto ya no es enteramente predictible a partir de la imagen, se necesitan índices que confirmen lo anticipado.

III.3. LECTURA DE ORACIONES

Conviene, ante todo, comprender cuáles son las relaciones que el niño establece entre imagen y texto. Una de las preguntas que nos planteamos, entonces, fue: ¿qué papel juega la imagen? A través de estos ejemplos podremos ver cuáles son las respuestas de los niños.

Emilio (4a CM)	*Lámina 3*
¿Qué dice?, mostrame	Barco y sol (sobre el texto) y una vaca y un sol y un árbol (sobre el dibujo).
Epifanio (6a CB)	*Lámina 3*
	Nene anda cazando pescado.
¿Dónde?	Acá pescado (señala *rema*)... árbole(s), flore(s), bambi (sobre el dibujo).
Marcela (6a CM)	*Lámina 2*
	Acá dice rana.
¿Dónde?	(señala dibujo).
(se señala texto) ¿y acá?	(se corrige, señala texto).
¿Y acá? (señalando la segunda línea)	Flor.
Jorge Luis (4a CM)	*Lámina 3*
	Un pescadito.
¿O, "el nene está en el río?"	...con un botito y acá el ancla (señala dibujo).

Estos ejemplos son muy ilustrativos para orientarnos en el análisis. Todos ellos muestran que los niños piensan que se puede pasar del texto a la imagen y de éste a aquél, sin necesidad de diferenciar ambos sistemas de simbolización. En efecto, varios niños comienzan señalando el texto al hacer su interpretación, pero, considerada ésta como incompleta, se busca en el dibujo la información necesaria (Emilio, Epifanio y Jorge Luis). Otro, en cambio, (Marcela), puede señalar en primera instancia el dibujo y luego, por la intervención del experimentador, corregirse y señalar el texto. Pero para todos es posible seguir "leyendo" sobre la imagen, o partir de ésta y continuar en el texto. Si bien

difieren en muchos aspectos, el denominador común es la fluidez de pasaje entre escritura y dibujo. Podría suponerse que texto e imagen se confunden. Que si el experimentador pregunta "dónde dice" ellos entienden "qué es lo que está dibujado". Nuestros propios datos —expuestos anteriormente— nos indican un momento, inicial en la génesis, en que tanto el texto como el dibujo son considerados como siendo "para leer". ¿Significa esto que el niño trata al texto impreso como si fuera un dibujo? Nuestra interpretación no se orienta en este sentido. Creemos que para el sujeto es posible pasar de uno a otro sistema, y que este pasaje no modifica básicamente el acto de interpretación, porque texto e imagen forman un todo complementario. Ambos son una unidad con vínculos muy estrechos, que juntos expresan un sentido. Para interpretar el texto, pueden buscarse en la imagen los datos que aquél no provee.

El recurso de apoyarse en la imagen para anticipar el texto escrito no es exclusivo de los ejemplos citados, sino que lo reencontraremos en conductas, que como veremos, pueden considerarse más avanzadas. Sin embargo, lo que es típico de estos ejemplos, es que la interpretación puede atribuirse tanto al dibujo como al texto.

En este proceso parecería no intervenir la forma lingüística, aun cuando la interpretación sea vehiculizada por el lenguaje verbal. Vehiculización exigida por la situación experimental pero no necesaria para el acto de comprensión por parte del sujeto. A un adulto quizá le parezca sorprendente que el niño sea capaz de pasar de uno a otro símbolo, sin discriminar su naturaleza tan diferente. Pero, piénsese que los adultos estamos demasiado entrenados en expresar los símbolos escritos a través de sus equivalentes hablados. No ocurre lo mismo con nuestros sujetos. Para ellos la escritura parecería no ser, inicialmente, la transcripción del lenguaje.

En este contexto, volvemos a plantearnos la pregunta: ¿qué papel juega la imagen? Y ahora agregamos: ¿cuál es el papel del texto y qué relación hay entre ambos? En estos ejemplos es difícil decidir cuándo el niño hace una referencia al texto o a la imagen. ¿Se trata de una dificultad metodológica o bien se debe al hecho de que para ellos, texto e imagen forman una unidad que no es necesario, en esta etapa disociar? Nos inclinamos a pensar que los límites

entre ambos son todavía débiles, que son representaciones complementarias del mundo exterior.

Las interpretaciones que los niños hacen de nuestras preguntas, muestran que existen conceptualizaciones anteriores a la lectura efectiva. Seguramente podría plantearse que estos niños no leen —en sentido estricto—, pero ¿qué es leer, en los niveles iniciales? Si aprender a leer supone un proceso, habría necesariamente distintos niveles en ese proceso y, por lo tanto, distintas formas de lectura. ¿Cuáles son, entonces, las diferentes formas de "lectura" en los comienzos?

Ofrecemos a continuación otros ejemplos:

Fernando (4a CM)	*Lámina 3*
¿Hay algo para leer, acá?	Sí, acá (señala dibujo).
Y acá, ¿hay algo para leer? (señala texto)	Dice que un nene está navegando y hay abajo del agua pececitos y un animalito que se llama... hay un ciervo que mira al nene navegando.
¿Todo eso dice?	(asiente).
Liliana (5a CB)	*Lámina 2*
Acá, ¿qué dirá?	Para leer una rana.
¿Dónde?	(señala primera línea).
¿Qué dice ahí?	Rana.
Acá dice rana (señala primera línea) ¿y acá? (señala segunda) ¿Rana?	Sí, y una flor.
¿Dónde dice una flor?	Acá (dibujo).
Acá decía rana (primera línea) ¿Y acá? (segunda)	Una letra para leer.

Reencontramos en el caso de Fernando un ejemplo más de la inclusión del dibujo como siendo "para leer". Efectivamente, eso es lo que él hace, "lee" a partir del dibujo, mejor dicho, interpreta el dibujo, atribuyendo esta interpretación al texto. Lo que Fernando dice, es la descripción de la imagen, pero la forma merece especial interés, ya que introduce su enunciado con "dice que..." Si especulamos un momento con este ejemplo, podríamos encontrar seme-

janzas con situaciones en las que los niños pequeños ensayan leer cuentos (libros de cuentos). ¿Qué pasa cuando un niño de 4 años trata de leer un cuento? Infiere el contenido a partir del dibujo. Sus actitudes posturales, cómo toma el libro, dónde mira, etc., serán una imitación del acto de lectura del adulto. Pero además, podremos advertir que su imitación no acaba allí. Habrá determinada "forma" en lo que dice, determinadas marcas: palabras, entonación e incluso gestos, que nos indican que pretende "leer". Obviamente para que esto suceda, será necesario que, antes, él haya asistido a actos de lectura, que haya tenido lectores a su disposición, que le hayan leído cuentos. O sea, que tenga ejemplos a los cuales imitar. Es claro que existen diferencias con el ejemplo de Fernando, pero las semejanzas son suficientes como para considerar que éste es uno de los primeros indicios de referencia al texto (de manera simbólica al acto de lectura) aun cuando no esté disociado de la imagen.

El ejemplo de Liliana es ilustrativo de otro tipo de conceptualización. Para Liliana, así como para Fernando, se puede leer tanto la imagen como el texto. Las oscilaciones muestran cómo, nuevamente, es posible pasar de uno a otro para apoyar la interpretación. Ahora bien, la función que Liliana adjudica al texto es la de servir "para leer" lo que está en el dibujo. Su expresión "para leer una rana" nos indica que, desde su punto de vista, uno y otro forman una unidad con funciones diferentes pero íntimamente vinculadas. El dibujo puede ser interpretado, el texto sirve para leer lo que el dibujo representa. En este caso, como en muchos otros, la expectativa es que el texto se corresponde con el dibujo, el objeto representado en uno, también lo está en el otro. Y ésta es una de las formas más sencillas de comprender la relación.

Aquí se nos plantean dos interrogantes: por un lado, si el texto puede ser interpretado sin la imagen. Y, por otro, hasta qué punto la escritura, que ha sido interpretada con la imagen, conserva la misma significación cuando está sola, o incluso acompaña a una imagen diferente. Está claro que a este nivel, el texto no provee significación directamente. Pero que, además, la escritura no ha alcanzado todavía el grado de estabilidad y convencionalidad necesarios como para poder conservar una atribución. Es posi-

ble suponer que un mismo texto pueda ser "leído" de forma diferente según la imagen que lo acompañe.* Subyace a este problema la comprensión de la escritura como un sistema arbitrario de signos. Lo que sí es evidente es la complejidad de la construcción de la escritura, donde parecerían intervenir muchos más factores aparte de una simple relación entre significante escrito y significante sonoro.

Hasta aquí hemos hablado de las semejanzas entre los ejemplos de Liliana y Fernando. Pero también existen diferencias. Mientras que en el primer caso (Fernando) el texto es entendido como sirviendo para *describir* la imagen, en el segundo (Liliana) se lo considera como una forma de *denominar el objeto dibujado.* Estas dos maneras de considerar el texto sufrirán una evolución, pero es fundamentalmente la última, la que reencontramos con mayor frecuencia en esta situación experimental.

Si la escritura remite a una descripción que retoma la totalidad de los elementos de la imagen, el significado se expresa por el total de la descripción. Los elementos que componen la imagen pueden ser ordenados en función del acto de interpretación del sujeto. Esto no exige precisión sobre el orden en que deben ser entendidos, ni sobre por cuál elemento se comienza y por cuál se termina. En cambio, si la escritura se entiende como forma de denominar el objeto (o dibujo que lo representa) se establece un comienzo de ordenamiento (por supuesto aún no convencional, sino más bien "motivado" por la imagen). Se trata, como veremos, de una correspondencia, que no es aún una puesta en relación entre fragmentos gráficos por un lado y segmentaciones sonoras por el otro, sino entre un símbolo escrito y ciertos objetos por otro.

A la vista de estos ejemplos necesitamos replantearnos todos los términos del problema de las relaciones entre dibujo y escritura. ¿Cuál será la línea de demarcación entre uno y otra? ¿Cómo se conciben las relaciones? ¿Cómo las características de ambos? ¿Cuáles son los elementos que

* Nuevas investigaciones que estamos realizando muestran que —a este nivel— un mismo texto desplazado debajo de imágenes distintas, cambia de significación en función de la imagen. Así por ejemplo, el texto LEÓN, ubicado debajo de una jirafa, dirá jirafa, etcétera.

se ponen en correspondencia? Y, fundamentalmente, ¿qué representa la escritura? En principio podemos sacar algunas conclusiones:

☐ Está claro que la escritura constituye, para estos sujetos, un objeto sustituto, al igual que el dibujo. Pero incluir la escritura en la misma denominación que el dibujo no nos ayuda a comprender su génesis.

☐ Por lo tanto, el texto escrito sugiere algo, es concebido como siendo intermediario de algo. Pero aún nos queda por resolver el problema de qué es lo que representa.

De acuerdo a los procesos en juego, proponemos una progresión genética que puede definirse en los términos siguientes:

1. Dibujo y escritura están indiferenciados. El texto es enteramente "predictible" a partir de la imagen. La escritura representa los mismos elementos que el dibujo. Dibujo y texto constituyen una unidad indisociable.

2. Proceso de diferenciación entre escritura y dibujo. El texto es tratado como una unidad, independientemente de sus características gráficas. La escritura representa o bien el nombre del objeto dibujado, o bien una oración asociada a la imagen, pero en ambos casos se atribuye la interpretación al texto como unidad.

3. Comienzo de consideración de algunas de las propiedades gráficas del texto. La escritura sigue siendo "predictible" a partir de la imagen.

4. Búsqueda de una correspondencia término a término, entre fragmentos gráficos y segmentaciones sonoras.

Esta clasificación de las conductas trata de tomar en cuenta todos los factores que intervienen en la "lectura con imagen". Por un lado, el proceso de diferenciación entre dibujo y escritura, por otro, la consideración de las características gráficas y finalmente la relación entre la discontinuidad del texto y la posibilidad de segmentar el enunciado que se le atribuye.

1] *Indiferenciación entre dibujo y texto*

Los ejemplos citados se ubican obviamente en esta categoría. Veamos un ejemplo más:

Roxana (4a CB)	*Lámina 1*
Mostrame dónde hay para leer.	Acá (señala dibujo).
Y acá, ¿qué dirá? (señala el texto)	Un patito.
Mostrame.	(señala final del texto) un patito.
¿O, podrá decir "el pato nada"?	Sí.
Mostrame cómo dice.	El pato nada en el agua.
¿Dónde empezás?	Por acá (señala dibujo).
¿Y acá? (señala texto)	Patito nada en el agua.

En este ejemplo, como en los anteriormente citados, resulta claro que el texto se predice a partir de la imagen. La predicción se orienta en el sentido de una cierta relación entre símbolo escrito y objeto dibujado. De estos ejemplos vamos a retener dos aspectos, que nos parecen los más importantes. Por un lado, para todos estos sujetos es posible leer tanto en el dibujo como en el texto. Y, por otro, la mayoría comienza denominando el objeto dibujado, pero también acepta una oración.

También es interesante señalar que los sujetos mantienen la misma respuesta frente a distintos estímulos. Hay diferencias en el texto: en algunos casos se trata de cursivas, en otros de imprenta; hay diferencias en cuanto a las características de la imagen: unas representan un personaje estático, en otras hay muchos elementos y una sugerencia de movimiento. Para resumir, lo típico de este tipo de conductas es suponer que el texto representa aquello que figura en el dibujo; mejor dicho, que el texto retiene aquello que el sujeto es capaz de aislar del dibujo, independientemente de sus formas diferenciales, pero además prescindiendo de las características del texto: discontinuidad de los trazos gráficos, longitud, etcétera.

2] *Diferenciación entre dibujo y escritura*

2a) *La escritura representa el nombre del objeto dibujado*

Valeria (4a CM)	*Lámina 1*
	Un pollito.
¿Dónde?	(señala todo el texto).

¿O dirá, "el pato está en el agua?	No, pato sólo.
Gabriela (5a CM)	*Lámina 4*
	Un perro.
¿Qué dirá?	Perro.

Estos ejemplos nos servirán para introducirnos en el segundo momento de la génesis. La primera diferencia que encontramos entre éstos y los anteriores, es que aquí se comienza a percibir una diferenciación a través de las respuestas de los sujetos, entre la referencia a la imagen y la referencia al texto. Valeria anticipa en función de la imagen "un pollito", pero al rechazar la sugerencia del experimentador afirma: "no, pato sólo", en el sentido de "solamente pato". Ella misma, en la lámina 4 sostiene que en el texto van "los nombres". Gabriela a su vez, cuando se refiere al dibujo dice "un perro", pero cuando se refiere al texto dice "perro". ¿Cuál es la diferencia? Obviamente se ha "borrado" el artículo.

Nos parece que la hipótesis de estos sujetos nos da una pista para entender el proceso: el texto retiene sólo uno de los aspectos potencialmente representables, el nombre del objeto, y deja de lado otros elementos que puedan predicarse sobre él. Si en los casos anteriores afirmábamos que había una correspondencia directa entre símbolo escrito y objeto dibujado, esa correspondencia se mantiene. Pero, la novedad reside en que el texto se relaciona con el *nombre* del objeto y no con el objeto (dibujo) mismo.

¿Qué significado tiene el "borrado" del artículo? ¿Es una respuesta particular a esta situación, o bien constituye una interpretación constante, que a este nivel, es aplicada a una serie amplia de estímulos? El niño espera encontrar el nombre del objeto representado, cualquiera que sea la realidad de la notación gráfica. Como hemos visto este tipo de conductas aparecen también en la situación "lectura de palabra".

El signo gráfico también recibe la atribución del nombre de la imagen, es un signo-nombre. Figura y texto están ligados a la enunciación del nombre, consecuentemente el texto es tratado como si fuera una unidad, sin tomar en cuenta las propiedades particulares de ese texto que lo

diferencian de otro. El dibujo es reconocido gracias a la relación entre sus partes, pero la identificación verbal corresponde al nombre del todo y no de las partes (un pato, por ej., tiene cabeza, cuerpo, patas, pero en su totalidad es *un pato*). Pero como es a partir de la identificación global de la imagen que se decide la significación del texto, éste es tratado como un todo no descomponible, el nombre es atribuido —consecuentemente— a todo el texto y "leído" globalmente sin atender a las particularidades de la notación gráfica (discontinuidad, longitud, tipo de caracteres, etcétera).

Aunque las conductas que presentamos agrupadas en esta etapa están bastante cerca de las anteriores (ambas muestran una dependencia del texto con respecto a la imagen) comportan ya un progreso en el sentido de una mayor diferenciación: el nombre no se confunde con el dibujo. El "borrado" sistemático del artículo —explícito en muchos de los ejemplos presentados— nos parece constituir la primera indicación de que la escritura empieza a diferenciarse de la imagen: lo que se escribe son los nombres, la etiqueta verbal que corresponde al objeto.

Las respuestas de los niños que mostraremos a continuación, no son nada más que el resultado de llevar esta hipótesis hasta las últimas consecuencias: cada imagen sugiere un nombre, cada nombre será atribuido al texto al margen de sus características gráficas.

Romina (4a CM, a quien ya citamos).
Para la lámina 1, dice "pato", para la lámina 2 responde: "sapo... no sé, es una rana", para la 3: "pescadito" y para la 4: "perro" (rechazando en esta última lámina la propuesta de una oración y afirmando nuevamente que dice "perro").

Carolina (5a CM)
Responde: "patito", "sapo", "barco", "perro", para cada una de las láminas. Cuando se le pregunta "¿Cómo te diste cuenta que dice sapo?", contesta: "porque hay un sapo".

Sandro (6a CB)
Responde: "pato", "rana" (señalando las dos líneas), "barco", "perro", dando así un nombre para cada lámina.

Juan Pablo (6a CM)
También dice: "pato", "sapo", "barco", "perro". Cuando se le

pregunta: "¿Cómo te diste cuenta que acá dice pato?", afirma: "porque acá hay un pato".

Sería inútil mostrar más ejemplos; es un tipo de respuestas que se presenta en distintas edades y en los dos grupos sociales estudiados. Carolina, al igual que Juan Pablo, justifica la enunciación del nombre por la presencia del ejemplar en la imagen: "porque acá hay un sapo". Es interesante hacer dos observaciones: los sujetos de este nivel rechazan las propuestas de oración, reiterando la hipótesis de que sólo los nombres están escritos, mientras que en la etapa anterior esa misma sugerencia era aceptada sin objeciones. En segundo lugar, las respuestas son justificadas por la presencia del objeto dibujado; en niveles posteriores, como veremos, la sola presencia del dibujo no es suficiente para anticipar el texto.

Para estos niños las diferencias existentes entre los distintos tipos de notaciones gráficas, las propiedades mismas del texto, no son relevantes. Es decir, no son estímulos "asimilables" o "interpretables"; al contrario, todas las situaciones son tratadas de igual forma. El texto, como ya dijimos, es visto como una unidad al que se le atribuye otra unidad: el nombre, unidad de significado.

2b) *La escritura representa una oración asociada a la imagen*

En los ejemplos que veremos a continuación se parte de la oración. Ella constituye, al igual que el nombre, un todo. Como en el caso del nombre, la oración es atribuida a todo el texto, con total independencia de las propiedades de éste.

Favio (5a CB)	*Lámina 1*
¿Qué dice?	El pato anda paseando por el agua.
¿Dónde?	(señala todo el texto).
	Lámina 3
	El nene anda en el bote.
¿Dónde?	(señala todo el texto).

	Lámina 4
¿Y acá?	No sé.
¿Dirá perro?	No, dice el perro está corriendo.
¿Dónde dice?	(señala todo el texto).
Erik (5a CB)	*Lámina 3*
	Por el agua andan los pescados.
¿Dónde?	(señala todo el texto).
Mariano (6a CM)	*Lámina 3*
¿Qué dice?	El nene está en el barco (señala todo el texto).

En los tres ejemplos citados, la oración es ubicada en todo el texto. Pero además, y esto nos parece importante, la emisión vocal se hace de una vez, sin cortes. Estos dos hechos muestran que el mecanismo puesto en juego por los sujetos es semejante al de los casos de un solo nombre. El niño procede a una puesta en correspondencia global entre la emisión, que la imagen sugiere, y el texto. Unidad léxica, en los ejemplos precedentes, unidad sintáctica, en el caso de las oraciones, son nada más que distintos puntos de partida.*

Entre el concepto de que solamente un nombre está escrito y aquel que supone que lo escrito es una oración, existen variantes intermedias, oscilantes entre uno y otro tipo de respuesta. Consisten en la enunciación del nombre del personaje dibujado, sin artículo, más el agregado de un "complemento" a ese nombre, lo que da pór resultado, en la mayoría de los casos, una oración completa pero agra-

* Estos distintos puntos de partida pueden deberse a las distintas interpretaciones atribuibles a la pregunta "¿qué dice acá?". En efecto, esta propuesta puede ser interpretada como "¿qué es lo que está escrito?" o como "¿qué se puede leer?". En la medida en que la escritura no sea concebida como una representación del lenguaje mismo, esa distinción es muy importante (más aún, fundamental, como lo demostraremos en el capítulo IV). Actualmente suponemos, en función de estos resultados, que quienes interpretaron la pregunta "¿qué dice acá?" como "¿qué está escrito?" proponen sólo el nombre, en tanto que quienes interpretaron el "¿qué dice acá?" como "¿qué se puede leer?" proponen una oración.

Obviamente, la técnica utilizada para el interrogatorio no permite fundamentar firmemente esta interpretación, que, no obstante, es congruente con los casos que analizaremos más adelante.

matical por la falta de artículo en el sujeto de la oración. Además de "borrar" el artículo, algunos de los sujetos hacen una pausa entre el primer nombre enunciado y el complemento que se agrega luego. Con respecto a la localización en el texto, ésta es incierta: o señalan todo el texto, o alguna parte de manera vaga y errátil. He aquí algunos ejemplos:

Mariana (4a CM)
¿Y acá? ¿Qué dice?
¿Dónde?

Lámina 3
Nene está remando.
(señala todo el texto de derecha a izquierda).

Machi (5a CM)

Lámina 4
Perro corriendo.

¿Dónde dice?

(señala todo, de izquierda a derecha, de manera vaga, sin precisión).

Cynthia (5a CM)
Y acá, ¿qué dice?

Lámina 3
Nene pescando.

Carolina (5a CM)

Lámina 3
Nene... con un velero a la playa... a la selva.

¿Cómo era? nene...

llevando un barco a la selva.

Pablo (5a CM)

Lámina 1
Pato.

¿Dónde?

(señala todo el texto).

¿O dirá "el pato está en el agua?".

Patito, está en el agua (señala todo el texto).

Lámina 3
Nene está en el bote (señala todo).
Lámina 4
Perro salió a pasear (señala todo).

Las respuestas muestran una clara vacilación entre dos hipótesis: de la del "nombre" conservan el "borrar" el artículo; de la hipótesis de oración, el hecho de que el nom-

bre no es suficiente. Por dar cuenta de ambas se quedan a mitad de camino. Es como si inicialmente se refirieran a una —de ahí el nombre sin artículo— pero inmediatamente deben completar su enunciado en función de la otra hipótesis posible. Quizá también este completamiento se deba a la consideración de la longitud del texto. Estos mismos sujetos en la situación "lectura de palabra" acompañada de imagen, no daban nunca oraciones. ¿Por qué la dan en estos casos? Si la imagen fuera lo definitorio tendríamos que encontrar diferencias en las respuestas en relación con la diferencia entre imágenes estáticas (1 y 2) e imágenes que sugieren acción (3 y 4). Si bien se presentan con mayor frecuencia en la lámina 3, aparecen también en la lámina 1 y en la 4.

El ejemplo de Pablo es muy interesante, porque comienza proponiendo el nombre del objeto, pero luego acepta la sugestión del experimentador, reformulándola en términos de su propia hipótesis: "borra" el artículo haciendo que el enunciado final sea compatible con las dos hipótesis, nombre y oración. Habíamos visto que los casos netos del nivel "solamente está escrito el nombre del objeto representado", rechazan la propuesta de oración. Estos casos, en cambio, la aceptan, integrando una y otra. El hecho de señalar todo el texto sin precisión ni muestra particular de trozos gráficos indica, asimismo, que —al igual que en las categorías precedentes— se trata de una unidad concebida en su totalidad y atribuida globalmente.

Carolina es también un ejemplo interesante. En las láminas 1 y 4, responde con el nombre del objeto dibujado, en la lámina 2 da dos nombres, uno para cada línea y en la 3, dice nombre más completamiento. Este caso nos introduce ya en la problemática del nivel siguiente. ¿A qué pueden ser atribuidas las diferencias en sus respuestas? Lo que hemos visto, en todos los ejemplos citados, es la dificultad de considerar el texto en sus partes constitutivas. Carolina muestra, en cambio, un comienzo de estimación de las propiedades del texto. Mientras haya un solo elemento en el dibujo y una sola línea en el texto (como en las láminas 1 y 4) no hay problemas. Pero cuando aparecen más fragmentos (en términos de líneas como en la lámina 2, o de trozos, además de elementos nombrables en el dibujo, como en la lámina 3) se hace necesaria una diferenciación.

3] *Comienzo de consideración de las propiedades gráficas del texto*

Esta categoría de respuestas es sin duda la más original de todas. En las anteriores, según vimos, la discontinuidad del texto no imponía de por sí, la segmentación del enunciado. Todas las situaciones eran tratadas de igual forma. Sin embargo, las propiedades hasta ahora negadas, pasan a ser estimadas posteriormente. ¿Cómo se conciben, entonces, las diferencias gráficas del texto? La primera característica retenida es la presencia de dos líneas en la notación gráfica de "la ranita salió de paseo" (lámina 2). La otra, es la cantidad de fragmentos de una línea, a condición de que haya muchos elementos nombrables en la imagen (como en el caso de la lámina 3).

Es necesario aclarar que, a nivel de la *conceptualización de la escritura,* las hipótesis de los sujetos que pertenecen a esta tercera categoría, son las mismas que las anteriores. En efecto, la escritura representa o bien el nombre del objeto dibujado, o bien una oración asociada a la imagen. Lo que la diferencia de la segunda categoría de respuestas, es básicamente, la consideración de las propiedades gráficas del texto. Hay, entonces, continuidad a nivel de la conceptualización, pero diferencia a nivel de la consideración de las propiedades formales del texto. Por lo tanto, mantendremos la clasificación anterior: en primer lugar trataremos los ejemplos de "nombre" y en segundo, los ejemplos de "oración".

3a) *La escritura representa los nombres de los objetos dibujados*

Nos ocuparemos en primer término de la consideración de una de las características retenidas: presencia de dos líneas en el texto.

¿Cómo conciliar la hipótesis "un nombre" con la apreciación cuantitativa de dos líneas? Veamos los intentos de solución:

Sandro (6a CB) *Lámina 2*
rana (señala primera línea).
rana (señala segunda línea).

María (6a CB)	rana (sin señalar).
¿Donde?	raanaaa (señala primera línea, alargando su emisión).
	rana (señala segunda, emisión breve).
María Eugenia (4a CM)	dice:
	ra- (señala primera línea).
	-na (señala segunda).
Jorge Luis (4a CM)	responde:
	hay una rana y no sé.
¿Qué podrá decir?	rana (señala primera línea).
	rana chiquita (señala segunda línea).
Carolina (5a CM)	dice:
	sapo (señala primera línea).
¿Y acá? (segunda)	no sé, porque no sé lo que es (refiriéndose al dibujo).
Gladys (6a CB)	responde:
	sapo (señala primera línea).
	flore(s) (señala segunda línea).

Estos seis ejemplos son muy ilustrativos, tanto desde el punto de vista de la confirmación de la suposición "nombre" del objeto, como de las soluciones ofrecidas al problema de mayor cantidad de líneas. En efecto, si el nombre se atribuye al texto, ubicándolo en la primera línea, "sobra" la segunda.

Para Sandro, María, María Eugenia y Jorge Luis hay un mismo nombre escrito aunque haya dos líneas; en cambio para Carolina y Gladys la solución es de otro tipo: habiendo dos líneas se suponen dos nombres. Pero si bien Gladys puede solucionar el conflicto, Carolina no encuentra en la imagen nada más para nombrar. Veamos en detalle cada uno de los ejemplos: Sandro repite lo mismo para una y otra línea, haciendo corresponder dos veces la misma atribución para tener en cuenta la organización espacial del texto. María, en cambio, que considera la longitud espacial de las líneas, la transforma en alargamiento de la emisión para la superior, y acortamiento para la inferior. María Eugenia también produce una diferenciación fónica,

pero esta vez, a través de una segmentación silábica (y ya veremos cuán importante es el recurso a la segmentación). Es particularmente interesante la solución que ofrece Jorge Luis. Él también otorga la misma interpretación para las dos líneas, pero diferenciándola en función de una de las características del texto; como si creyera que estuviera en directa relación con lo que representa: longitud con tamaño en la imagen (hecho, por otra parte, coherente con la suposición de que algunas de las cualidades del referente aparezcan en el texto). Este último ejemplo se enlaza con las propuestas de Carolina y Gladys: ambas creen que cada una de las líneas representa distintos elementos de la imagen.

Vemos que la discontinuidad de las líneas se ha hecho evidente: para cada línea, una respuesta. Pero la naturaleza de las respuestas varía: para unos, dos repeticiones sucesivas del mismo nombre (todavía no hay una clara concepción de la necesaria conservación de los caracteres gráficos para un idéntico significado); para otros diferenciación fonética que no afecta el significado; para los restantes dos nombres, uno para cada línea. A pesar de que los sujetos de esta etapa no toman en cuenta la cantidad de unidades menores del texto, ya pueden considerar las unidades mayores —cantidad de líneas. Es evidente que estas respuestas representan un progreso con respecto a las precedentes, en las que aparecía claro que los sujetos atribuían un solo significado para todos los casos, a costa de negar las diferencias. Los niños que acabamos de citar afrontan el conflicto entre la unidad de significado y la diversidad de las líneas. ¿Cómo conciliar ambos? Justamente es por falta de coordinación entre la unidad de significado y la discontinuidad en la notación gráfica, que nuestros sujetos oscilan entre dar cuenta de una o de otra, pero no se plantean las dos al mismo tiempo. O bien se conserva el significado (modificando ciertas características de la emisión, que no lo afectan) o bien se introducen nuevos significados atendiendo a la discontinuidad gráfica. El resultado, como acabamos de ver, produce o bien transformaciones sonoras de una misma palabra, o bien nombres yuxtapuestos.

Resulta claro que la diversidad gráfica aparece como perturbadora con respecto a la hipótesis "nombre del objeto

dibujado". Las respuestas de los niños no son más que ensayos de superación del conflicto, ensayos que no pueden llegar a una solución estable. Para conservar la unidad significativa sería necesario integrar los nombres yuxtapuestos en unidades mayores (es decir enlazarlos en unidades temáticas); para transformar la discontinuidad gráfica en discontinuidad sonora, es necesario apelar a algún tipo de segmentación (María Eugenia es el primer ejemplo de este tipo que encontramos).

Veamos ahora las respuestas frente a la presencia de muchos elementos dibujados. Ésta es una situación privilegiada, donde los sujetos de este nivel pueden tomar en cuenta las fragmentaciones del texto dentro de una misma línea. La hipótesis "nombre del objeto dibujado" se mantiene pero la novedad consiste en atribuir tantos nombres a cada uno de los fragmentos del texto como elementos puedan aislarse en la imagen. Este esfuerzo de puesta en correspondencia entre fragmentos gráficos y nombres de objetos provoca, muchas veces, respuestas a primera vista sorprendentes.

Veamos dos ejemplos:

Leonardo (5a CB)	*Lámina 3* Pescado, barco, nene (señala de derecha a izquierda, sin precisar).
¿Dónde?, a ver...	Pescado (señala *río*), bar-co (señala *el en*) y nene (señala *rema*)... y... árbol (señala *Raúl*).
¿O dirá "el nene rema en el río?"	Nene rema en el río (señala de derecha a izquierda *río el en*) pescado (señala *rema*) y árbol (señala *Raúl*).
Valeria (4a CB)	*Lámina 3* Pescado.
¿Dónde?	(señala *Raúl*).
¿Y acá? (*rema*)	Agua.
¿Algo más?	Sí, pescado (señala *en*), nene (señala *el*) barco (señala *río*).
¿O dirá, el nene rema en el río?"	No.

¿Qué dice? — Agua (en *Raúl*), pescado (en *rema*), nene (en *en*), barco (en *el*), árbol (en *río*).

Cuando caracterizamos esta etapa como "consideración de las características del texto" nos referíamos a *algunas características*. ¿Cuáles son las más relevantes? Tanto en la lámina 2 como en la 3, existe una estimación cuantitativa del texto. En el primer caso en términos de líneas, en el segundo en términos de trozos. En los dos ejemplos citados, los sujetos buscan en la imagen, en la proximidad espacial del texto —y ya veremos que este factor de proximidad juega un papel importante— los elementos nombrables. Detienen la búsqueda cuando se acaba el texto. Es decir que hay una consideración de las propiedades gráficas en tanto cantidad de fragmentos. Valeria, por ejemplo, nombra tantos objetos como trozos encuentra en el texto. Leonardo nos ofrece otro caso de silabización, como María Eugenia antes citada, pero más interesante porque silabea cuando hay dos fragmentos demasiado pequeños que él junta, desde el punto de vista de la significación, y separa desde el punto de vista de la emisión. Evidentemente, es necesario que en la imagen haya elementos nombrables. Pero cuando los sujetos hacen una estimación cuantitativa de los trozos gráficos, aún sin estos elementos en la imagen, encuentran soluciones pertinentes. Veamos qué hacen estos mismos niños frente a la lámina 2.

Leonardo

¿Qué dice? — Sapo (señala *ranita*).
¿Y acá? (se señala el resto) — Flores.
A ver. — Flores (señala *la*), sapo (señala *ranita*), flores (señala *salió*), flores (señala *de*), sapo (señala *paseo*).

Valeria — Rana.
¿Dónde? — (señala *la*).
¿Y aquí? (en *ranita*) — Flor.
¿Y acá? (*salió*) — Otra flor.
¿Y acá? (segunda línea) — Estas flores (muestra las flores de la imagen que aún no había considerado).

Éstas son soluciones típicas al conflicto entre las hipótesis del sujeto y la realidad de las notaciones gráficas. En este nivel, el niño ya es capaz de tomar en cuenta algunas propiedades del texto. Sin embargo, las diferencias gráficas entre los fragmentos son aún ignoradas; en consecuencia el mismo nombre puede estar ubicado en distintos lugares, y diferentes caracteres gráficos pueden recibir la misma atribución.

Volviendo a nuestra situación de la lámina 3, el momento más interesante en esta etapa es cuando el sujeto, intentando dar cuenta de la multiplicidad del dibujo, comienza a necesitar las fragmentaciones del texto. A partir del momento en que se intenta hacer corresponder un nombre a cada fragmento surge un problema nuevo: ¿cuál nombre para qué fragmento? En las respuestas hasta ahora citadas, este problema se resuelve según el orden de enunciación. Pero hay casos de utilización de la posición de la imagen, ubicando cada nombre debajo del dibujo correspondiente.

He aquí algunos ejemplos:

José (4a CB)	*Lámina 3*
	Bote (señala *en el río*).
¿Y acá? (resto)	Árbol. Bote... árbol (señala el texto de derecha a izquierda).
Atilio (5a CB)	*Lámina 3*
	Pescadito (señala *Raúl*).
	Chico (señala *río*).
¿Algo más?	Lancha y sol (señala el centro del texto).

Los dos sujetos ubican las atribuciones en la parte del texto más próxima espacialmente al dibujo. José trabaja de derecha a izquierda, anticipando dos nombres para un texto que ofrece cinco fragmentos. La solución, para él, consiste en juntar los tres trozos menores y los dos mayores, resultando una partición por el medio equitativa entre sus dos mitades. Atilio utiliza el orden espacial con respecto a la imagen, tratando de ubicar la atribución en el texto exactamente debajo del dibujo; el resultado no es lineal. Él anticipa cuatro nombres para cinco fragmentos, finalizando por ubicar uno de los nombres en los dos trozos menores (*en el*). (Agrupar los fragmentos menores, como

si se tratara de uno solo, es un recurso que usa también Leonardo.)

Para resumir, lo que caracteriza esta etapa es que al texto se le atribuyen varios nombres, pero tomando en cuenta ciertas características gráficas. La hipótesis "nombre del objeto" no se abandona, sino más bien se acomoda a la realidad de la fragmentación. Habrá tantos nombres como partes del texto. El resultado es una yuxtaposición de elementos de la misma categoría: en este caso nombres yuxtapuestos. Si bien el texto se ha diferenciado de la imagen, sigue siendo en cierta medida tributario de ella. Lo que se supone representado en la escritura, son los nombres, pero los nombres de los objetos dibujados y no otros. Además, sólo lo nombres; queda excluido cualquier otro tipo de enunciado. Hemos visto ya muchos ejemplos de rechazo de oraciones. Leonardo, a pesar de no rechazar la oración, vuelve al sistema de nombres yuxtapuestos. Leer, para los sujetos de cualquiera de estas etapas, significa poner en correspondencia dos sistemas, diferentes uno del otro, aunque con relaciones muy estrechas. Inicialmente, la correspondencia es una comparación global entre dibujo y escritura, sin tomar en cuenta las particularidades del texto. Posteriormente, éstas comienzan a aparecer, y ya una comparación global no es suficiente. El lenguaje interviene a modo de intermediario entre un sistema y otro, pero no como elemento independiente. La escritura representa los nombres de los objetos dibujados. Los nombres, por supuesto, son parte del lenguaje pero no por el hecho de que el niño suponga que la escritura es una escritura de nombres, podemos concluir que concibe la escritura como representación del lenguaje.

La mejor correspondencia posible a este nivel se reduce a una relación cuantitativa entre "unidades" directamente perceptibles: los trozos gráficos con los elementos de la imagen a través de sus nombres. Ahora bien, el texto posee un orden lineal. Las partes están ordenadas. ¿Cuál es la significación de ese orden y cómo descubrirlo? En esta etapa, el orden lineal del texto puede ponerse en correspondencia con la imagen, a condición de que los elementos dibujados se presten a un ordenamiento lineal. Esta solución es la que encuentran Valeria y Leonardo, la de "ordenar" los dibujos según el orden del texto. (Aun cuando to-

davía la orientación convencional de la escritura no esté adquirida.)

3b) *La escritura representa oraciones asociadas a la imagen*

¿Qué tipo de solución ofrecerán a la realidad de la fragmentación los niños que parten de una oración? Veamos las posibilidades:

Favio (5a CB)

Lámina 2
La rana está paseando (señala segunda línea).
La rana está mirando la flor (señala primera línea).
Ésta, (señala segunda línea) tiene que ser igual de largo con ésta (señala primera línea, se refiere, evidentemente, a la diferencia de longitud entre las líneas).

Gustavo (5a CM)

Lámina 3
Acá dice "el nene rema y los pececitos andan por el agua".

Todo junto, ¿cómo era?

El nene rema... (señala *en el río*) el botecito... no, los pescaditos están por abajo del agua (señala el resto del texto).

Estas respuestas son tan interesantes como las anteriores y sugieren procesos semejantes. Está claro que las diferencias pueden ser explicadas en función de la unidad que se elige como punto de partida. Cuando se comienza atribuyendo "nombres", los fragmentos gráficos reciben tantas unidades-nombres como sea necesario. En cambio, si se parte de una unidad-oración, se enuncian dos oraciones, haciendo una localización sucesiva de las mismas en las dos líneas del texto (Favio) o bien se divide el texto en dos, haciendo corresponder una oración a cada parte (Gustavo). En ambos casos, los dos sujetos tienden a mantener la integridad de la unidad elegida. El ejemplo de Favio, por otra parte, es curioso, porque al atribuir dos oraciones

—unidades del mismo valor— exige igualdad en la longitud de las líneas. Es evidente, por lo tanto, que esta diferencia en la longitud "molesta" a su hipótesis de igualdad en la atribución.

Es lícito plantearse nuevamente la pregunta: ¿dibujo y escritura están diferenciados? Sí y no. Sí, pensando en que sus formas no se confunden. Cuando a estos niños se les pregunta "¿dónde hay algo para leer?" todos son capaces, sin equívocos, de señalar el texto, pudiendo además diferenciar un "acto de leer" de un "acto de mirar". Sin embargo, la relación entre dibujo y escritura es concebida de manera tan directa que se esperan ver representados los mismos elementos en uno y otro sistema de simbolización. Pero tanto el dibujo como la escritura apelan a un componente interpretativo. ¿Suponen los sujetos que la interpretación que se hace sobre el dibujo pueda ser atribuida totalmente al texto? Los hechos nos llevan a sostener la hipótesis anunciada anteriormente: se trata, desde el punto de vista del niño, de dos niveles distintos, uno es el de la realidad efectiva de lo que está dibujado y otro, lo que el dibujo sugiere; una cosa es lo que aparece y otra lo que "quiere decir". Consecuentemente el texto podría llegar a ser considerado en sus dos aspectos: lo que está escrito y lo que puede ser interpretado a partir de lo escrito. Los datos que expondremos en capítulos posteriores abonan esta hipótesis, así como los nuevos ejemplos provenientes de la situación que estamos analizando.

3c) *Diferenciación entre "lo que está escrito" y "lo que puede leerse"*

Los adultos entendemos que todo lo que decimos cuando leemos, está escrito. Pero, ¿hasta qué punto esa suposición es compartida por los niños? Es de notar, que las respuestas de este nivel se parecen a las anteriores (ubicadas en el punto 3a) pero la novedad radica en que ubican en el texto sólo los nombres y proceden luego a una lectura que incluye esos nombres como elementos integrantes de una oración.

Existen dos variantes de este tipo de respuestas:

☐ el sujeto parte de uno o dos nombres que localiza en el texto y luego lee una oración.

☐ el sujeto anticipa una oración pero ubica en el texto solamente uno o dos nombres.

Este nuevo tipo de respuestas resulta sumamente instructivo. Ellas se ubican entre las hipótesis netas de que solamente el nombre está escrito y las respuestas que ofrecen oraciones. Ni nuestra técnica, ni los estímulos presentados ha variado en lo más mínimo y sin embargo los niños entienden de forma distinta la pregunta "¿acá qué dice?" Pasemos a los ejemplos:

Roxana (5a CB)	*Lámina 2*
¿Qué dice acá?	Sa- (señala segunda línea) po (señala primera línea, excluyendo un trozo de la segunda línea, *salió*, porque le molesta la diferencia de longitud).
(señala el trozo que había excluido, *salió*) ¿y acá?	Flor.
¿Dice sapo-flor?	No, dice: el sapo está con las flores.
A ver.	Saapo (señala segunda y primera línea, siempre excluyendo un trozo) floore(s) (señala *salió*).
¿No me dijiste que decía "el sapo está con las flores?"	Sí.
Erik (5a CB)	*Lámina 1*
¿Qué dice acá?	Pato.
¿Dónde?	(señala todo el texto).
¿Cómo te diste cuenta?	Porque el pato está nadando.
Entonces, ¿dónde dice pato?	Acá (señala *nada*) y acá l'ägua (señala *el pato*, l'ägua es versión dialectal de "el agua").
¿Qué dice?	Pato está en el agua. El pato está metido en el agua.
Diego (6a CM)	*Lámina 1*
¿Y acá?	El pato, el pato se va por un arroyo. Acá (señala *pato*) dice pato.
¿Y acá? (señala *nada*)	Arroyo.
Entonces, ¿todo junto?	El pato se cae al arroyo.

Elegimos sólo algunos ejemplos, para no abrumar al lector, pero este tipo de reacciones es bastante frecuente entre los niños. Una cosa es lo que figura escrito; otra, lo que puede leerse a partir de lo escrito. Se puede comenzar anticipando un nombre, como es el caso de Erik, y luego, en función de una justificación por la imagen, localizar el segundo nombre, pero según él lo que puede leerse es una oración. Obsérvese que en los dos últimos ejemplos citados, los niños ofrecen distintas versiones de lecturas finales. Erik dice primero "el pato está en el agua" y después "el pato está metido en el agua". Diego primero dice "el pato se va por un arroyo" y luego "el pato se cae al arroyo". Este tipo de respuestas muestra una nueva forma de diferenciación: por un lado lo que el texto dice y por el otro lo que se puede interpretar, dando esta última resultados variables. Dicho de otra manera, la escritura representa los nombres pero no la relación entre ellos, con esos nombres el sujeto lee una oración, aportando la relación como componente interpretativo, la cual no necesariamente aparece escrita.

4] *Búsqueda de una correspondencia término a término entre fragmentos gráficos y segmentaciones sonoras*

El paso decisivo que conduce a una concepción distinta de la escritura es, evidentemente, la posibilidad de efectuar un "recorte" en el enunciado que corresponda a la fragmentación gráfica. Hemos insistido anteriormente sobre la importancia de ubicarse en el tipo de unidad lingüística de la que parte el niño. El "recorte" dará distintos resultados según se parta de la palabra o de la oración. Siguiendo el orden que ya habíamos establecido, comencemos por analizar las respuestas de los niños que atribuyen nombres a la escritura. Antes de entrar en el análisis de los hechos, es necesario advertir que la hipótesis silábica del sujeto se relaciona primariamente con su concepción de la escritura más que con la realidad de la notación. Decir que el niño en esta etapa puede descomponer un nombre en sílabas, no significa que atribuya una representación convencional y estable a cada sílaba. No importa cuál sea el detalle de la notación, sino el mecanismo que pone en juego.

4a) *Correspondencia entre segmentos silábicos del nombre y fragmentos gráficos*

Segmentar el nombre en sus elementos constituyentes lleva a la totalidad de los sujetos examinados a una división en sílabas. El método utilizado consiste en hacer corresponder una sílaba a cada fragmento escrito. Este método de puesta en correspondencia seguirá evolucionando en la dirección del establecimiento de reglas que impliquen restricciones, orden, etc. Pero además, la silabización tiene antecesores en conductas que corresponden a niveles anteriores al que estamos analizando. Presentaremos el detalle de la historia de la silabización para comprender el sentido de su evolución.

Veamos los primeros casos de recorte silábico que caracterizaremos como silabización sin correspondencia.

Marisela (4a CM)	*Lámina 2*
¿Qué dice?	El sapito.
A ver, ¿cómo?	El -sa-pi-to.
José (4a CB)	*Lámina 2*
	Flo-re(s)
¿Dónde?	(señala *salió*).
Ximena (4a CM)	*Lámina 4*
	Pe-rro.
¿Dónde?	(señala todo el texto).

Lo común en estos tres ejemplos es el recurso a la silabización pero sin puesta en correspondencia con los fragmentos gráficos. Estas reacciones son consideradas más como índices de un "acto de lectura" que como intento de lectura efectiva y corresponden a los niveles iniciales. Lo que el niño hace es producir un enunciado diferente al que podría producir en una situación de habla natural. Es uno de los modos de referencia a la lectura como tal; el silabeo sin correspondencia queda como una simple "imitación" de la forma del "acto de lectura", independientemente de las características objetivas del texto. La prueba de que el silabeo no es un instrumento de interpretación de los fragmentos gráficos, es el hecho de separar la emisión del señalamiento. En efecto, cuando se les pregunta "dónde"

los niños señalan el texto pero sin repetir la emisión simultáneamente con el señalamiento. Ximena dice "pe-rro" y luego indica todo el texto sin hablar. José hace lo mismo. Para estos sujetos la forma silabeada de la emisión no es el resultado de una puesta en relación con las cualidades objetivas del texto. Son dos acciones diferentes: una, "leer" el texto globalmente —aunque esta lectura sea silabeada— y otra, indicar la ubicación de lo que se ha leído. Dicho de otra manera, el silabeo no es aún un instrumento de comprensión de la escritura; para que llegue a serlo es necesario pasar de la correspondencia global a la correspondencia término a término. El comienzo de la puesta en correspondencia entre sílabas y texto se caracteriza por un silabeo con correspondencia para los extremos del texto (inicial y final).

Javier (4a CB)	*Lámina 2*
	Sa... po (señala la primera línea mientras recorre con el dedo de izquierda a derecha, haciendo coincidir la primera sílaba con el trozo a la izquierda y la última con el de la derecha).
¿Y acá? (segunda línea)	(no responde).
¿Vos decís sa...po?	No, sapo.
¿Y acá?	Sa... po (repite procedimiento anterior).
Rosario (5a CB)	*Lámina 3*
¿Qué dice?	Barco, bar... co (haciendo coincidir la emisión con el acto de señalar de izquierda a derecha).
A ver.	Baaarcooo (mientras recorre con el dedo el texto, hace durar su emisión).
Walter (5a CB)	*Lámina 1*
	Pato.
A ver.	Paaátoó (silabeado pero sin cortes muy marcados, procede a señalar el texto).

Estos tres casos se diferencian de los precedentes en que al acto de señalar se hace corresponder simultáneamente la emisión verbal, alargando la duración de la palabra hasta coincidir con los extremos espaciales del texto. No obstante, es interesante notar que no existe aún una relación entre trozos gráficos y segmentos sonoros, excepto para los extremos. Se ponen en correspondencia los límites del texto con los límites de la emisión quedando aún por resolver las correspondencias internas a esos límites. Resultado de ello es que la segmentación de la palabra no es de tipo uniforme, sino sílabas alargadas o acortadas en función de las necesidades de coincidencia con el acto de señalar.

Dos cuestiones se plantean a propósito de los cortes gráficos: la posibilidad de efectuar un "recorte" en el enunciado y la consideración de la cantidad de partes. El silabeo es uno de los métodos para recortar la emisión, pero aún sin relación con las partes del texto.

Los ejemplos que presentamos a continuación corresponden ya al nivel 4 y muestran las soluciones para ambos problemas: recorte y correspondencia con todas las partes. Incluso cuando existen diferencias entre cantidad de trozos gráficos y recortes silábicos, dos recursos son posibles: o bien repetir algún segmento de la emisión, o bien señalar —agrupados— fragmentos gráficos de manera de hacerlos coincidir con los recortes silábicos. Acomodar la emisión al texto, o acomodar el texto a la emisión son las dos caras de un mismo intento: superar el conflicto que representa la diferencia cuantitativa entre los términos a relacionar.

Martín (5a CM)	*Lámina 3*
¿Qué dice acá?	Pes-ca-dos.
¿Dónde?	Pes- (señala *Raúl rema*) -ca- (señala *en el*) -dos (señala *río*).
	Lámina 2
¿Qué dice?	Sapo.
A ver...	Sa-sa-po (haciendo correspondencia con los tres trozos de la primera línea).

Este ejemplo es muy ilustrativo de cómo en un mismo niño pueden darse los dos tipos de respuestas. La solución

que encuentra Martín para cubrir las tres partes de *la ranita salió* es muy frecuente. Una variante consiste en repetir la vocal cuando el nombe atribuido al texto tiene sólo dos partes (por ejemplo, pa-a-to, o bien pe-e-rro).

Dentro de esta categoría consideraremos también aquellos niños que, respetando las propiedades del texto, toman además en cuenta la longitud de las partes que lo componen. En efecto, para ellos no todas las partes del texto tienen el mismo valor, sino que se establecen restricciones referentes a los fragmentos de escritura de sólo dos letras, considerados como demasiado pequeños (no tienen número suficiente de letras, y por lo tanto no son considerados como siendo "para leer"). O bien estos fragmentos no reciben atribución específica, o bien son acoplados a la unidad mayor que les sucede. Así por ejemplo, *María Paula* (4a CM), dice para la lámina 1: "pa-to" (ubicando la primera sílaba en *el pato* y la segunda en *nada*). Rosario (5a CB), citada anteriormente como un ejemplo de coincidencia para los extremos, dice: "pa...to", y cuando se le solicita la ubicación en el texto, señala sólo los fragmentos mayores (*pato* y *nada*) dejando de lado el fragmento más pequeño (*el*).

Todos estos ejemplos muestran claramente la posibilidad de los niños de efectuar una segmentación en el enunciado que dé cuenta de la fragmentación gráfica. Ahora bien, la consideración de los trozos gráficos en términos cuantitativos aparecía también en conductas del tipo 3, fundamentalmente del tipo 3a) (nombres yuxtapuestos). ¿Cuál es la diferencia entre los dos tipos de conductas? Desde nuestro punto de vista, la diferencia reside en que, al efectuar un "recorte silábico" se consideran los trozos del texto como parte de una unidad significativa (por ej. Martín) y no como unidades discretas aislables en sí mismas (por ejemplo Leonardo o Valeria, de nivel 3a). El recurso silábico muestra el comienzo de equilibrio entre la integridad significativa y la discontinuidad gráfica.

4b) *Correspondencia entre segmentaciones de la oración y fragmentos gráficos*

Pasemos ahora a analizar las respuestas que atribuyen una oración al texto. El problema de la segmentación del

enunciado y la necesidad de puesta en correspondencia subsiste, esta vez con respecto a la oración.

Las respuestas obtenidas pueden clasificarse de la siguiente manera:

□ *Ubicación del nombre, luego toda la oración:* La segmentación a la que llegan algunos niños, consiste en ubicar el nombre por un lado, y la oración completa, en forma separada, por el otro. Lo curioso de este tipo de respuestas es el hecho de concebir, simultáneamente, las dos formas de conceptualización. Es vidente, analizando estos ejemplos, que el nombre y la oración son tratados como dos unidades.

Rosario (5a CB) para la lámina núm. 2 responde:

	Sa-pi-to.
¿Dónde?	(señala primera línea).
(Se le señala 2ª línea)	
¿Y aquí?	El sapito salta.
A ver...	Sa-pi-to (haciendo correspondencia con los tres fragmentos de la 1ª línea).
Y ¿salta?	...

Gustavo (5a CM) para la lámina núm. 4:

	Pe-rro... acá dice corre, el perro corre (señala CORRE). Acá no sé (señala EL PERRO). Acá perro (señala CORRE) y acá, el perro que corre (señala EL PERRO).

Estos casos son buenos exponentes del método arriba descripto. Por un lado el nombre, por el otro la oración. Este tipo de respuestas resulta de la dificultad de los sujetos de encarar la segmentación de la oración. El nombre puede ser aislado, a condición de ubicarlo fuera de la oración misma.

□ *Atribución de una oración, segmentación en dos:* Este nivel supera las limitaciones del anterior dado que ahora es posible dividir la unidad. El resultado es, entonces, una partición en dos. Presentamos los siguientes ejemplos:

Javier (4a CB) para la lámina núm. 4 propone:

	El perro quiere comer.
¿Dónde?	Pe-rro (señala CORRE) quiere comer (señala EL PERRO).
¿Y todo junto?	El perro (CORRE) quiere comer (EL PERRO).

Diego (6a CM) para la lámina núm. 4:

	Perro corriendo.
¿Dónde dice?	El perro (señala EL PERRO) está corriendo (señala CORRE).

El procedimiento en ambos casos es el mismo (aunque el orden de lectura varíe) y consiste en ubicar una parte del enunciado en un trozo del texto, y la otra en el restante. El resultado es una división gramatical en sujeto y predicado.

☐ *Atribución de una oración, segmentación en tres:* Este tipo de respuestas, con división del enunciado en tres segmentos, la encontramos sólo en la lámina 3 debido a las características del texto en este caso. En efecto, no podríamos haberla hallado en la lámina 1 ni en la 4 (no hubo ningún ejemplo para la 2) a causa de la dificultad de considerar un fragmento de dos letras como siendo para leer (el artículo, en su versión escrita). Las láminas 1 y 4 presentan tres trozos, pero uno de ellos es demasiado pequeño como para recibir atribución. En cambio, el texto de la lámina 3 tiene cinco fragmentos, y aunque dos sean pequeños, las soluciones de agrupar salen al paso para superar el conflicto. Quedan entonces cuatro, o en todo caso tres fragmentos a considerar.

Es oportuno volver a plantearse el problema del "recorte" del enunciado. En efecto, segmentar una unidad es concebir las partes internas de esa unidad. Cuando se trata de un enunciado oral, ¿cuáles son las partes que pueden recortarse? O, en otros términos, ¿cuáles son los elementos del enunciado que tienen una representación escrita? Hemos visto en las respuestas precedentes, que el recorte posible correspondía —a nivel sintáctico— a una división en sujeto y predicado. Recortar el enunciado en tres partes equivale a concebir representables tres elementos: el sujeto, el verbo y el objeto gramaticales. Pero, reconocer partes, que juntas

forman el todo, no supone considerar esas partes ordenadas, ellas pueden ser atribuidas a cualquier trozo gráfico.

Veamos el siguiente ejemplo que corresponde a este nivel:

María Isabel (6a CM), responde para la lámina núm. 3:

	Pescados.
¿Dónde?	Acá (señala *rema*).
¿Cómo te diste cuenta?	Porque estaba la eme (señala *m*, en *rema*).
¿Y acá? (*en el río*)	Nene.
¿Dónde?	Ne-ne-e (hace correspondencia con los tres trozos gráficos).
¿Y acá? (*Raúl*)	Pesca.
¿Todo junto?	No, acá nene (señala *rema*) acá dice pesca (señala *Raúl*) y acá dice pescados (señala *en el río*).
(se repite la atribución de la niña, se señala simultáneamente de izquierda a derecha)	
¿Pesca nene pescados?	No, el nene pesca pescados.
A ver...	El nene (*Raúl*) pesca (*rema*) pes-ca-dos (*en el río*).

María Isabel comienza atribuyendo dos nombres, "pescados" y "nene" y luego el verbo, "pesca". Este procedimiento no es novedoso; lo encontramos también en el grupo de niños que concebía escritos sólo los nombres y agregaba la relación como componente interpretativo. María Isabel comienza en forma similar: primero los nombres. Este hecho nos lleva a admitir una continuidad en los procedimientos. Pero el progreso en esta etapa es concebir la relación en forma escrita; y, lo que es muy importante, independientemente de los términos con los cuales se relaciona. Sin embargo, esos elementos aislables aún no están ordenados. En efecto, parecería que la dificultad consiste en tomar en cuenta, simultáneamente, la segmentación del enunciado, el orden de las partes y las propiedades del texto. El sujeto comienza proponiendo atribuciones, que darían como resultado —si uno siguiese el orden convencional de lectura—, el siguiente enunciado: "pesca pescados

nene", luego se corrige y propone: "pesca nene pescados". Sólo cuando se pasa al terreno de lo oral, a través de la intervención del experimentador, aparecen las restricciones que la llevan a un orden correcto: "el nene pesca pescados". De este modo llega a resolver, al mismo tiempo, la segmentación del enunciado (tres "elementos" representados), el orden (atribución de izquierda a derecha) y la consideración de las propiedades del texto (tres cortes para los fragmentos mayores y cortes silábicos para los menores).

5] *Progresión evolutiva de los resultados obtenidos*

Para resumir, las respuestas de los niños que agrupamos en estos cuatro niveles, podrían caracterizarse así:

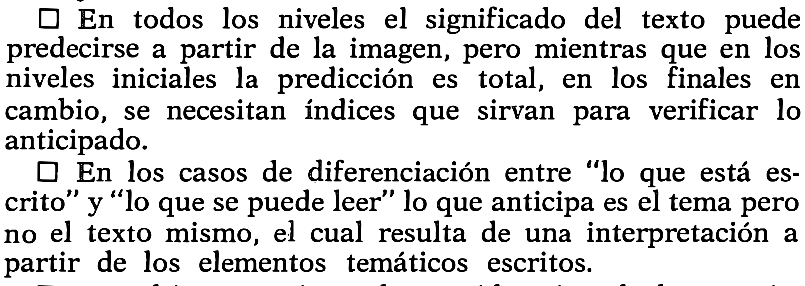
☐ Dibujo y escritura están indiferenciados, ambos constituyen una unidad. Es posible pasar de uno a otro, puesto que son concebidos como distintas formas de representar un mismo significado. El texto se relaciona directamente con el dibujo.

☐ Posteriormente la escritura se diferencia de la imagen. Al texto se atribuye el enunciado verbal asociado a la imagen, el que no es analizado según la secuencia de los segmentos que lo componen, sino atribuido globalmente, independientemente de la fragmentación gráfica. Este tipo de respuestas ofrece dos variantes: o bien está representado el nombre del objeto, o bien una oración relacionada con la imagen. Una solución alternativa, oscilante entre una y otra hipótesis, consiste en atribuir el nombre, sin artículo, más un "complemento" a ese nombre.

☐ Cuando se consideran las propiedades del texto, cada una de las partes recibe la atribución de unidades pertenecientes a la misma categoría (sean nombres u oración). La opción intermedia entre nombres yuxtapuestos y oraciones yuxtapuestas, es la de atribuir al texto sólo los nombres y leer una oración, pero respetando la distinción entre "lo que está escrito" y "lo que se puede leer".

☐ Finalmente, los fragmentos gráficos son puestos en correspondencia con segmentos del enunciado. Cuando al texto se atribuye un nombre, el resultado de la segmentación es un "recorte silábico". Cuando se atribuye una oración,

los "recortes" son sintácticos (sujeto-predicado, sujeto-verbo-objeto).



□ En todos los niveles el significado del texto puede predecirse a partir de la imagen, pero mientras que en los niveles iniciales la predicción es total, en los finales en cambio, se necesitan índices que sirvan para verificar lo anticipado.

□ En los casos de diferenciación entre "lo que está escrito" y "lo que se puede leer" lo que anticipa es el tema pero no el texto mismo, el cual resulta de una interpretación a partir de los elementos temáticos escritos.

□ Por último, gracias a la consideración de las propiedades del texto en términos de fragmentación, longitud y letras con valor índice, se llega a una lectura de todos los trozos gráficos. Solamente tres niños, dentro del total de la muestra (uno de 5 y dos de 6 años), llegan a una lectura correcta cuando se trata de caracteres en imprenta mayúscula. Sin embargo, algunos de los problemas a que hemos aludido, aún subsisten. Citaremos un ejemplo para mostrar cómo el conflicto con respecto a la longitud de las partes escritas y a la segmentación del enunciado, perdura a pesar de "saber leer".

Martín (6a CM) responde para la lámina 4:

¿Qué dice?	El-pe-rro-co-rre (descifrando el texto y recortando silábicamente lo que lee).
¿Dónde perro?	Acá (señala PERRO).
¿Dónde corre?	Aca (señala CORRE).
¿Y acá (EL)?	El perro.

Si consideramos los diferentes tipos de respuestas en términos comparativos entre una situación y otra, podemos observar que existe una coherencia entre ambas. Los sujetos que dan respuestas más avanzadas para una de las situaciones también las dan para la otra. Inversamente, las respuestas menos evolucionadas son coincidentes en las dos situaciones. En efecto, los sujetos que dan respuestas del tipo 4, o combinación de respuestas del tipo 3 y 4, para la situación "lectura de oración'; dan respuestas del tipo *c,* exclusivamente, para la situación "lectura de palabras". Mientras que en la situación "lectura de oración" pueden hacer corresponder segmentos sonoros a los

fragmentos gráficos, en la de palabra, o bien consideran la longitud del texto, o bien buscan letras con valor de índice, para confirmar la anticipación en función de la imagen. (Esto es así para 14 sujetos: 7 de 6 años; 4 de 5 años y 3 de 4 años.)

Los sujetos que producen respuestas del tipo 3, o alternativamente respuestas del tipo 2 y 3, para la situación "lectura de oración", dan respuestas del tipo *a* y *b* para "lectura de palabras". Es decir, oscilan entre considerar al texto como "etiqueta" del dibujo o dar una oración que describa la imagen. Para interpretar este hecho es necesario recordar que las respuestas del tipo 3 (más específicamente, las del tipo 3c) se caracterizan por la discriminación entre "está escrito" y "puede leerse". Es posible que las oraciones se deban a criterios que correspondan al concepto de "se puede leer", mientras que las "etiquetas" se expliquen en función de "está escrito". Pero es necesario aclarar que las respuestas de oraciones para la situación "lectura de palabras" aparecen, generalmente, como aceptación de una contrasugerencia del experimentador. Por otra parte, ya habíamos constatado que esta oscilación entre nombre y oración es típica de las respuestas 2 y 3. (Esto es así para 26 sujetos: 14 de ellos dan respuestas del tipo *b* para "lectura de palabras", seis de 6 años; tres de 5 años y cinco de 4 años. Doce sujetos dan respuestas del tipo *a* y *b* en "lectura de palabras", dos de 6 años; ocho de 5 años y dos de 4 años.)

En cambio, los sujetos que dan respuestas de tipo 2a en "lectura de oración", es decir, piensan que lo escrito es el nombre del objeto dibujado, dan respuestas del tipo *b* en "lectura de palabras". (Esto es así para 10 sujetos: cinco de 6 años y cinco de 5 años). Finalmente, los sujetos clasificados en la categoría 1 de "lectura de oración", están en la categoría *a* para "lectura de palabras". Es decir, el pasaje fluido entre dibujo y texto aparece en las dos situaciones. (Esto es así para 9 sujetos: dos de 6 años; uno de 5 años y seis de 4 años.)

Si consideramos la relación desde el otro punto de vista, todos los sujetos que dan respuestas del tipo *c* para "lectura de palabras" provienen de la categoría 4 o 3 y 4 alternadas, de la situación "lectura de oración". Los sujetos que dan respuestas del tipo *b* para "lectura de palabras" se ubican en las categorías 2 o 3 de "lectura de oración", excepto 5 sujetos que han llegado a respuestas del tipo 4 en esa misma situación.

Por último, los sujetos que se ubican en *a* para "lectura de palabras" provienen de las categorías 2 y 3 alternadas y 1 en "lectura de oración".

El interés de esta comparación reside en comprobar que existe una clara relación entre las respuestas a nuestras dos situaciones experimentales porque:

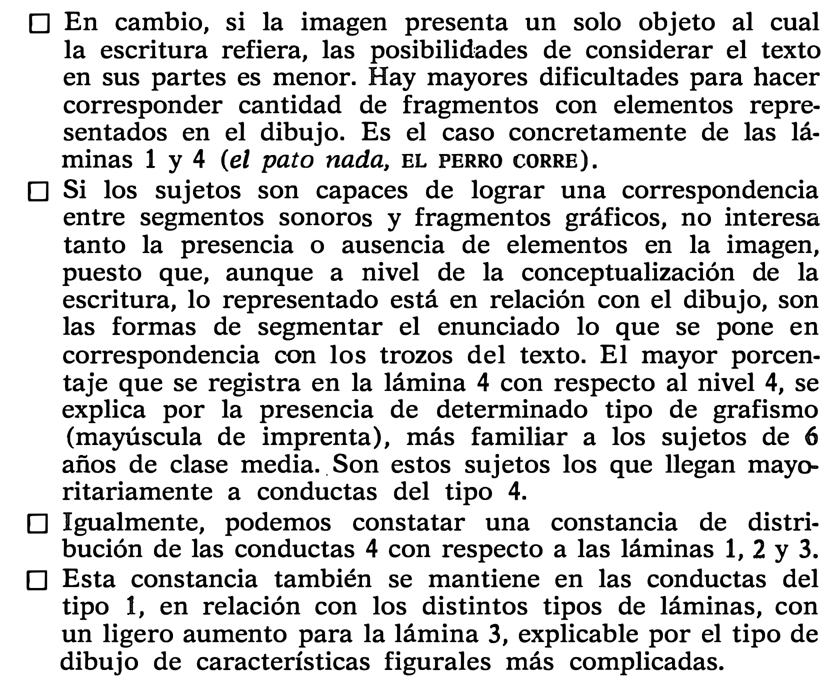
- la consideración de las propiedades formales de la escritura y la correspondencia con segmentos sonoros es el momento final de la génesis aquí establecida;
- la confusión entre texto e imagen se da cualquiera sea el estímulo presentado y constituye el momento inicial, al menos en nuestra progresión;
- la concepción de la escritura como "etiqueta" del dibujo constituye un momento importante en la conceptualización del niño, aunque puede coexistir con otro tipo de conductas más o menos avanzadas, en efecto, la conducta "etiquetaje" puede darse independientemente de la consideración de las propiedades del texto, o coincidir con el comienzo de esa consideración;
- las oscilaciones propias de las respuestas de tipo 2 y 3 muestran las distintas centraciones del sujeto según tome en cuenta "lo que está escrito", "lo que se puede leer" y la consideración de las características de la notación gráfica.

Si consideramos la distribución de las respuestas en nuestra muestra experimental vemos que existe una gran concentración en las del tipo 2 y 3 de "lectura de oración" y en el tipo *b* de "lectura de palabras", lo que parecería indicar que éstas son las respuestas típicas de la etapa 4 a 6 años. El menor porcentaje en las respuestas tipo 1 y tipo *a*, podría interpretarse como una rémora de niveles anteriores; mientras que las respuestas del tipo 4 y *c*, anunciarían los niveles siguientes.

Vamos a considerar ahora la *distribución de las respuestas por láminas*. Tomando en consideración los diferentes tipos de respuestas a la situación "lectura de oración", constatamos que hay una concentración de las respuestas del tipo 2 en las láminas 1 y 4, y de las respuestas del tipo 3 en las láminas 2 y 3; mientras que la mayor frecuencia de la respuesta 4 corresponde a la lámina 4. Las respuestas del tipo 1 permanecen más o menos constantes en los diferentes tipos de láminas.

Esta distribución está relacionada con los siguientes factores:

- La propiedad del texto que resulta más evidente en nuestra situación experimental, es la separación en dos líneas. El 56.36% de respuestas de tipo 3 corresponden a la lámina 2 (*la ranita salió de paseo*).
- Cuando en la imagen se presentan muchos elementos, hay tendencia a considerar el texto en términos de su fragmentación a fin de conciliar la cantidad de objetos dibujados en la imagen con la cantidad de trozos gráficos en el texto. De allí el 42.30% de respuestas de tipo 3 para la lámina 3 (*Raúl rema en el río*).



- En cambio, si la imagen presenta un solo objeto al cual la escritura refiera, las posibilidades de considerar el texto en sus partes es menor. Hay mayores dificultades para hacer corresponder cantidad de fragmentos con elementos representados en el dibujo. Es el caso concretamente de las láminas 1 y 4 (*el pato nada*, EL PERRO CORRE).
- Si los sujetos son capaces de lograr una correspondencia entre segmentos sonoros y fragmentos gráficos, no interesa tanto la presencia o ausencia de elementos en la imagen, puesto que, aunque a nivel de la conceptualización de la escritura, lo representado está en relación con el dibujo, son las formas de segmentar el enunciado lo que se pone en correspondencia con los trozos del texto. El mayor porcentaje que se registra en la lámina 4 con respecto al nivel 4, se explica por la presencia de determinado tipo de grafismo (mayúscula de imprenta), más familiar a los sujetos de 6 años de clase media. Son estos sujetos los que llegan mayoritariamente a conductas del tipo 4.
- Igualmente, podemos constatar una constancia de distribución de las conductas 4 con respecto a las láminas 1, 2 y 3.
- Esta constancia también se mantiene en las conductas del tipo 1, en relación con los distintos tipos de láminas, con un ligero aumento para la lámina 3, explicable por el tipo de dibujo de características figurales más complicadas.

Aunque la frecuencia de las respuestas es variable en relación con los distintos tipos de láminas, todos los tipos de respuestas están representados en las cuatro láminas. De ello podemos concluir que si bien es cierto que hay características del texto y de la imagen que influirían en las respuestas, también es cierto que muchas respuestas se dan con total independencia de ambos (imagen y texto). Este hecho nos parece importante porque demuestra que las respuestas están más directamente relacionadas con la conceptualización del niño que con las características del estímulo presentado.

III.4. LA LECTURA EN EL NIÑO ESCOLARIZADO

Los datos expuestos en este capítulo (en conjunto con la totalidad de los datos) apoyan nuestra afirmación de que los niños poseen conceptualizaciones sobre la naturaleza de la escritura mucho antes de la intervención de una enseñanza sistemática. Pero, además, estas conceptualiza-

ciones no son arbitrarias, sino que poseen una lógica interna que las hace explicables y comprensibles desde un punto de vista psicogenético. Nuestra hipótesis es que los procesos de conceptualización —independientes de la situación escolar— determinarán en gran medida los resultados finales del aprendizaje escolar. Éstos serán diferentes para un sujeto que al comenzar su escolarización esté ubicado en el nivel 1 de la génesis aquí establecida, que para otro situado en el nivel 3 o 4. Evidentemente, este último es el que está en mejores condiciones para recibir una enseñanza sistemática; mientras que para el primero será más difícil conciliar las propuestas adultas con sus hipótesis sobre la escritura.

Las concepciones del niño de 4 años se orientan hacia la predicción del significado de lo escrito a partir del dibujo (o de la información adulta, en otras situaciones). Estas predicciones se van adecuando cada vez más a la realidad de la notación gráfica hasta que finalmente el texto, utilizado como fuente de información, da índices para la verificación de las predicciones cognitivas. Si hablamos de instrucción sistemática, haciendo abstracción de las formas metodológicas concretas, es porque creemos que ninguna de ellas toma en cuenta los procesos naturales de la conceptualización, aunque algunas los respetan más, mientras que otras imponen las concepciones adultas desde un comienzo. Pero, además de factores relativos al nivel de conceptualización, existen otros determinados por la procedencia social de los niños. La influencia del factor social está en directa relación con la frecuentación del objeto cultural "escritura". Es evidente que la presencia de libros, escritores y lectores es mayor en clase media que en clase baja. También es claro que casi todos los niños de clase media concurren a jardines de infantes; mientras que los que provienen de clases sociales más desfavorecidas poseen menos oportunidades de cuestionarse y pensar sobre lo escrito. Si reunimos todos los factores de incidencia negativa —nivel de conceptualización, metodologías y clase social— las probabilidades de obtener éxito en el aprendizaje de la lengua escrita son, obviamente, muy pocas. Es un hecho ampliamente conocido que existe una alta tasa de fracasos escolares y que esos fracasos se producen sobre todo en los primeros años de escolaridad.

A fin de analizar mejor la causas de estos fracasos, nos propusimos seguir a un grupo de niños de un medio social muy pobre, desde el comienzo hasta el final de la escolarización del primer grado. Nuestro objetivo fue el de estudiar tanto los procesos cognitivos puestos en juego, como las hipótesis elaboradas a medida que la enseñanza avanzaba. Para ello interrogamos a los niños al comienzo, a mediados y al final del año escolar.*

La situación experimental utilizada para este fin incluía, entre otros, el problema de la relación entre texto e imagen. Utilizando una técnica semejante a la anteriormente descripta, introdujimos variaciones más complejas, ya que muchos de los niños se encontraban en un momento avanzado de su aprendizaje. *A comienzos* de año presentamos la situación "lectura de palabras", idéntica para escolarizados y preescolares. Hacia *mediados* de año, interrogamos con dos de las láminas de la situación "lectura de oraciones": la lámina 1 (*el pato nada*) y la lámina 2 (*la ranita salió de paseo*); introduciendo como elemento nuevo dos láminas más, compuestas por la misma imagen y diferente texto. Los dos textos presentados fueron: "*es un lindo día*" y "*la nena está sentada*", ambos escritos en cursiva. La imagen (igual para los dos textos) presentaba dos niños (un niño y una niña) sentados en un banco de una plaza, al lado de un árbol.

A *final* de año, presentamos dos láminas nuevas, diferentes a las anteriores, ambas escritas en cursiva. Los pares imagen-texto fueron los siguientes:

□ imagen: figura de un pato que está pisando un palo; texto: *la pata pisa el palo.*

□ imagen: un mono, colgado de la rama de un árbol, comiendo una banana; texto: *la mano del mono tiene dedos.*

Si bien los cuatro textos nuevos eran pertinentes para las imágenes, comportaban mayores dificultades ya que el niño no encontraría fácilmente la palabra anticipada en

* Es obvio que no desconocemos la presencia de factores exógenos a la institución escolar que inciden en los fracasos; pero creemos que existen además —y en directa relación con éstos— factores de tipo endógeno que provienen tanto de la concepción del aprendizaje como de los objetivos que la escuela tiene el propósito de lograr.

función de la imagen, o bien la encontraría en un lugar no previsto.

Analizaremos en primer término las respuestas correspondientes a la situación "lectura de palabras". Recordemos que esta situación fue presentada únicamente a comienzos del año escolar.

A] *Lectura de palabras*

Los tipos de respuestas obtenidos pueden ser clasificados según los mismos criterios utilizados para los niños preescolares, aunque la distribución cuantitativa no sea la misma. Es decir, un grupo de niños ofrece respuestas de confusión entre imagen y texto; otro concibe el texto como "etiqueta" del dibujo; y por último, el tercer grupo, considera las propiedades del texto para confirmar la anticipación hecha sobre la imagen.

La distribución cuantitativa de las respuestas es la siguiente: 10% se ubican en el nivel *a,* 66.66% en el nivel *b,* y 23.33% en el nivel *c.* O sea que, de una manera general, el niño que comienza la escolaridad, posee criterios de conceptualización de la escritura que responden a algunos de los tres niveles analizados.

Es importante señalar, sin embargo, que aparecen más conductas de dudas respecto a la anticipación del significado del texto en función de la imagen. La razón de estas dudas se encuentra en que, por un lado, la relación entre texto e imagen se concibe de manera distinta. Los sujetos anticipan el texto, pero aclaran que lo hicieron en función de la imagen, como si no estuvieran totalmente seguros de lo que anticiparon. María Laura, por ejemplo, después de dar nombres para todas las palabras escritas, aclara: "capaz que es el dibujo". (Capaz: argentinismo equivalente a "quizás", o a "es posible"). Otro de los motivos de duda proviene del texto mismo, o sea de los índices que el texto provee para confirmar una anticipación. Walter, por ejemplo, anticipa "oso" en *juguete,* pero luego se corrige: "no, no dice oso porque no está la o". Este tipo de conductas también la encontramos entre los preescolares. Éste es el momento en que el niño pasa de buscar el significado en la imagen, a buscarlo (o

confirmarlo) en el texto. Veamos ahora qué sucede cuando la enseñanza está avanzada.

B] *Lectura de oración*

Después de haber intentado diversas maneras de clasificar las respuestas obtenidas logramos, finalmente, una forma de clasificación que nos parece adecuada, porque permite tener en cuenta, al mismo tiempo, la respuesta final tanto como el proceso que condujo a ella. Ésta es la clasificación que adoptamos (en cada caso, por supuesto, daremos los ejemplos correspondientes para que los criterios utilizados puedan ser comprendidos).

1. *Divorcio entre descifrado y sentido*

a) *Sentido sin descifrado.* El niño busca el sentido del texto a partir de la imagen, y responde con un nombre, o varios nombres yuxtapuestos y, ocasionalmente, con una oración. En algunos casos —que son, ciertamente, los más interesantes— el niño trata de tener en cuenta algunas propiedades del texto, haciendo corresponder a los cortes reconocidos en el texto (blancos entre las palabras) cortes efectivos en su emisión. Esos cortes en la emisión pueden corresponder a pausas entre palabras (cuando la respuesta consiste en varios nombres yuxtapuestos), o a pausas entre las sílabas de una palabra (cuando la respuesta consiste en un sólo nombre). En el momento de dar su respuesta, estos niños van indicando con el dedo las partes del texto, mientras hacen corresponder a cada una emisión sonora. Así por ejemplo, para el texto el *pato nada* tres niños diferentes dan estas lecturas:

"pato, agua, flor"
"pa-ti-to"
"pa-m-to" (el sonido *m* es introducido en tanto sonido "neutro", con boca cerrada, para lograr un recorte en tres partes).

Como vemos, este tipo de respuesta no difiere de las que hemos obtenido de los niños preescolares (cf. secciones 3 y 4). Sin recurrir al descifrado, el niño predice el sentido del texto a partir de la imagen y logra, en el mejor de los

casos, considerar algunas de las propiedades cuantitativas del texto (la cantidad de fragmentos que éste presenta).

b) *Descifrado sin sentido.* El niño no busca el sentido ni en la imagen, ni en el texto. Se limita a descifrar elementos aislados, ya sea identificando letras sueltas, o bien construyendo sílabas sin sentido, vagamente sustentadas por el texto. Veamos ejemplos de esas dos variantes:

(Texto: *es un lindo día*) "e, s, u, n, la, l, i, la n, la d, i, la a".
(Texto: *la nena está sentada*) "ei, se, los, es, is, lo, so".

Por supuesto que los niños que proceden a este tipo de lectura son incapaces de decirnos qué quiere decir lo que leyeron. Puro descifrado enteramente vaciado de sentido, que se agota en sí mismo. Ninguno de los niños preescolares presentó un tipo de conducta similar. Éste es, sin duda alguna, un producto de la escolarización, y volveremos a reflexionar sobre él.

c) *Intento de relación entre descifrado y sentido* (lo que constituye, en rigor de verdad, un intermediario entre las categorías de respuesta 1 y 2). El niño busca el sentido en función de la imagen, pero luego justifica su respuesta buscando en el texto índices que le permitan sustentar su interpretación. En general anticipan un único nombre, probablemente en razón de la dificultad para encontrar los índices de apoyo. Los dos ejemplos que siguen corresponden a dos niños diferentes:

(Texto: *la ranita salió de paseo*) "ra-na, porque está la a" señalando la última *a* de *ranita*.....
(Texto: *la pata pisó el palo*) "pa-to, porque está la te", señalando la *t* de *pata*.

Este tipo de respuestas ya nos es conocido, porque lo hemos encontrado en niños preescolares, y nos remitimos al análisis que hicimos previamente (cf. sección III.2. c).

2. *Conflicto entre descifrado y sentido*

a) *Primacía del descifrado.* El niño es capaz de anticipar el sentido del texto a partir de la imagen, pero sabe también que el texto no es enteramente predictible a partir de la imagen. Opta, entonces, por el descifrado para encontrar el sentido preciso pero, al hacerlo, pierde el senti-

do, al quedar atrapado en las exigencias de un descifrado exacto. En los casos extremos, son los niños que parecen leer correctamente, ya que no cometen errores en el descifrado, pero que no tienen la menor idea del sentido del texto. Veamos dos ejemplos frente al mismo texto (*es un lindo día*):

"es un-en-lí-o-di-da"
"es un li-n-d-do d-í-a"

Cuando preguntamos a estos niños qué quiere decir lo que acaban de descifrar nos contestan "no sé". Estamos frente a otro producto típicamente escolar.

b) *Primacía del sentido.* El punto de partida es semejante al anterior (2.a), pero en este caso el niño permanece centrado en la búsqueda del sentido. La respuesta final consiste en una oración o una frase nominal compleja resultantes de la integración —en grados variables— de elementos obtenidos por descifrado. En general, hay eliminación y/o sustitución de los fragmentos descifrados pero imposibles de integrar en un todo coherente. Es importante observar, con respecto a la subcategoría siguiente (2.c) que estos niños no distinguen entre lo que el texto "dice" (textualmente) y lo que el texto "quiere decir" (interpretación consecutiva). He aquí un ejemplo ilustrativo:

(Texto: *la mano del mono tiene dedos*) "la ma-no de-l mo-no, la mano del mono tie-ne, ti-ne de-do, dedo; la mano del mo... ti-ne-dos... tinedos... tinedo. La mano del mono tinedo".

A la pregunta del experimentador: "Qué quiere decir eso", el niño contesta: "Tinedo es el nombre del mono".

c) *Oscilaciones entre el descifrado y el sentido.* En el caso de las variantes 2.a y 2.b que acabamos de ver, es preciso indicar que un mismo niño podía pasar de una a otra, en la misma sesión, con sólo cambiar de texto. En esta variante 2.c las oscilaciones entre el descifrado y el sentido tienen lugar con motivo de un mismo texto; el niño trata de superar la situación conflictiva, pero no logra integrar verdaderamente el sentido y el descifrado. Sus intentos de conciliación, siempre fallidos, conducen a resultados variables.

□ Por ejemplo, el niño puede comenzar por descifrar

buscando el sentido, pero luego cae en el descifrado puro, lo que resulta, finalmente, en una parte de texto descifrada y comprensible, y otra descifrada pero incomprensible. Por ej. "la mano del mono di-de-dos" (para el texto *la mano del mono tiene dedos*), sin que el niño pueda dar interpretación alguna al final del texto.

☐ En otros casos, el niño logra resolver el conflicto agregando sentido, pero conservando la distinción entre lo que el texto dice (textualmente) y lo que el texto "quiere decir" (interpretación consecutiva); como ejemplo utilizaremos extractos de un largo protocolo de un mismo niño (igual texto que en el ejemplo anterior):

	La mono de di-ne de-do.
¿Qué quiere decir?	Que el mono está pelando una banana. (Haciendo una interpretación sobre la imagen.)
(Sugiere intentar nuevamente)	La mono de-l moto ti-ne de-do, ¡no! motoneta.
¿Qué quiere decir?	El mono está andando en motoneta. (Esta vez, en toda independencia de la imagen.)
¿Qué dice acá? (*dedos*)	D-e-do-s, la mono...do motoneta di-ne de-do-s.
¿Qué quiere decir?	Un mono que está diciendo que se calle(n) lo(s) pajarito(s).
	(Esta interpretación no deriva de la imagen, sino de la interpretación de *dedos* como "de-do-s", y de allí al gesto de silencio que consiste en poner el dedo índice delante de la boca cerrada, mientras se emite un sonido próximo al de la *s*).

☐ Finalmente, observamos conflictos centrados en el acuerdo gramatical entre el artículo y el nombre: el nombre es anticipado en función de la imagen y el artículo es descifrado; la anticipación del nombre se apoya sobre múltiples indicios sobre el texto, pero no deriva de él sino

de la imagen, en tanto que el artículo es leído por descifrado. El niño se encuentra delante de un resultado contradictorio, pero otorga la misma confianza a su anticipación que a su descifrado, y no consigue modificar el resultado final, aun siendo consciente de la incongruencia de éste, como lo muestra el ejemplo siguiente:

(Texto: *la pata pisa el palo*)

	...la...pato...pisa...el pa-ol.
¿Cómo es entonces?	La...pato...pisa el pa-lo.
¿Vos decís así?	No, el pato.
¿Y acá?	La pato pisa el palo.

3. *Coordinación entre descifrado y sentido*

En esta categoría ubicamos los casos que llegan a una respuesta correcta, pero ello no significa que esta respuesta se obtenga de inmediato. Por el contrario, el niño suele pasar por un largo proceso antes de llegar al resultado final, de tal manera que encontramos todos los intermediarios entre los procesos lentos de coordinación, las autocorrecciones inmediatas, y la lectura correcta al primer intento. Lo definitorio para ubicar una respuesta en esta categoría es que el niño llega a coordinar el descifrado con la búsqueda de sentido, sin renunciar a uno a expensas del otro. Las variantes más interesantes que hemos observado son las siguientes:

a) Eliminación y reintegración de un fragmento de texto, a condición de que tanto la eliminación como la reintegración den como resultado oraciones aceptables. Ejemplo:

(Texto: *La ranita salió de paseo*)

	La rana sa-le pa-sea.
¿Qué dice entonces?	La rana pasea.
¿Qué dice aquí (salió)?	La rana sa-lió pa-se-o; la ra-ra-na sa-lió de pa-se-o.

(Aquí, como en todos los casos de lectura silabeada, tuvimos la precaución de verificar si el niño comprendía lo que estaba leyendo. La lectura de *ranita* como "ra-ra-na" es un intento de hacer corresponder la longitud de la emisión a la longitud de la palabra escrita, pero la interpretación del niño corresponde a "rana", simplemente.)

b) Integración, en función del sentido de la oración, de una parte del texto no reconocida durante el descifrado inicial.

Ejemplo:

(Texto: *la mano del mono tiene dedos*)

	La mano dell moono ti-ene, ennne deedos.
	La ma-no dell mo-no; deedos.
¿Qué dirá acá (tiene)?	(Piensa un rato y, sin nuevo descifrado, exclama:) ¡Tiene!
¿Cómo es todo junto?	La mano del mono tiene dedos.

c) Corrección de la lectura en función de la emisión de juicios de gramaticalidad. El procedimiento inicial es similar al de los últimos ejemplos citados en 2.c, pero el niño llega a modificar su lectura recurriendo a su propia gramática interna. Así, por ejemplo, pasará de "le palo" a "el palo", o de "las patas pisa" a "las patas pisan" (gramatical pero frente a un texto sin marcas de plural) y finalmente a "la pata pisa".

Si consideramos ahora la evolución de cada uno de los niños de nuestra muestra en el curso del año, en función de las categorías que acabamos de describir, comprobamos que:

— Todos aquellos niños que, a lo largo del año, se mantuvieron en conductas de tipo 1 (divorcio entre descifrado y sentido), son niños que también todo a lo largo del año permanecen en nivel cognoscitivo preoperatorio,* excepto uno. (En total, 5 niños.)
— Todos aquellos que, hacia mediados del año escolar, dan respuestas de tipo 3 (coordinación entre descifrado y sentido), están al mismo tiempo en nivel intermediario o francamente operatorio. (En total, 3 niños.)
— Todos aquellos que llegan a dar respuestas de tipo 3 al final del año escolar están, en ese momento, en nivel intermediario o francamente operatorio, excepto uno. (En total, 15 niños.)

* Evaluamos el nivel operatorio con la prueba de "invariancia numérica". Utilizamos sistemáticamente esta prueba con los niños escolarizados y ocasionalmente con los preescolares.

— Todos aquellos que llegan a dar respuestas de tipo 3 han pasado previamente por respuestas de tipo 2, excepto uno. (En total, 14 niños; recordemos que el tipo 2 es el conflicto entre el descifrado y el sentido.) Además, dentro de las respuestas de tipo 2, pareciera necesario el pasaje por el tipo 2.c (oscilaciones entre el descifrado y el sentido en el curso de un mismo acto de lectura), antes de llegar a respuestas de tipo 3. Esto es así para 11 de los 13 niños en cuestión.
— Esta diferencia entre las respuestas de tipo 2.a y 2.b, por un lado, y 2.c, por el otro, se reencuentra en los sujetos que permanecen, desde mediados hasta fin del año escolar, en conductas de tipo 2. Si aceptamos, como los hechos parecieran indicarlo, que las conductas 2.c constituyen un avance con respecto a las conductas 2.a y 2.b, vemos que estos niños, aun permaneciendo en conductas de tipo 2, progresan al interior de esta categoría, ya que dan respuestas de tipo 2.a y/o 2.b hacia mediados del año escolar, pero dan respuestas de tipo 2.c hacia fines del año escolar.
— Esta misma progresión se verifica en el pasaje de las conductas de tipo 1 a las conductas de tipo 2: aquellos que del comienzo hasta mediados de año pasan de las conductas de tipo 1 a las conductas de tipo 2, dan únicamente respuestas 2.a o 2.b.

La conclusión de estas observaciones es la siguiente: la clasificación de las respuestas obtenidas representa un ordenamiento genético de las respuestas. No pretendemos decir con ello que, en la evolución psicogenética, todos los niños pasan por esas etapas, sino que, en el caso de los niños que hemos estudiado y que han sido sometidos a una enseñanza de la lectura que pone en primer plano, y como condición previa, el descifrado, el progreso —en los casos en que tiene lugar— sigue la progresión de conductas que hemos analizado.

Si comparamos estos datos con los obtenidos con niños preescolares, hay una conclusión que se impone: el divorcio entre el descifrado y el sentido, tanto como la renuncia al sentido a expensas del descifrado son productos escolares, son la consecuencia de un abordaje de la lectura que fuerza al niño a olvidar el sentido hasta haber comprendido la

mecánica del descifrado. De por sí, el niño no está de ninguna manera tentado a proceder a una tal disociación. Antes de entrar a la escuela todos, cualquiera sea su nivel de lectura —juzgado con respecto a las normas adultas— parten de la suposición que el texto puede ser vehiculizado por un lenguaje oral, y con respecto a este lenguaje oral el niño aplica la totalidad de su saber lingüístico: eliminará las construcciones agramaticales, tanto como las construcciones privadas de sentido.

Ahora bien, a pesar de este divorcio inicial, que pareciera tener todas las características de un producto artificial, no cabe duda que la progresión se realiza cuando el niño intenta, penosa y difícilmente, vincular la técnica del descifrado que está aprendiendo con su propio conocimiento lingüístico, el cual le permite efectuar tanto correcciones como previsiones sobre el texto. El pasaje —aparentemente obligatorio, según lo que hemos visto— por el conflicto antes de llegar a una verdadera coordinación, sugiere un tipo de evolución semejante a la observada en el caso de otras construcciones cognoscitivas (cf. Inhelder, Sinclair y Bovet, 1975).

Un punto muy importante que queremos subrayar es que, a pesar de que la práctica escolar no refuerza en absoluto las anticipaciones ni las autocorrecciones (las primeras, porque son identificadas a un simple "adivinar" al azar, y las segundas porque es el docente quien corrige, sin dar el tiempo necesario para que el niño perciba la incongruencia y trate de saber dónde ubicarla), cuando hay progreso, este progreso es siempre relativo a la necesidad de superar una situación conflictiva. Los resultados contradictorios a los que lleva el descifrado por un lado, las anticipaciones significativas y los juicios de gramaticalidad del sujeto por el otro, constituyen una perturbación que solamente se puede superar tratando de coordinarlos entre sí. A ello llegan quienes, a pesar de la práctica escolar, no han renunciado a encontrar un sentido en el texto (y un sentido lingüísticamente transmisible). Pero los otros se han quedado en el divorcio inicial, sin obtener la ayuda que la escuela debiera ofrecerles.

IV. LECTURA SIN IMAGEN: LA INTERPRETACIÓN DE LOS FRAGMENTOS DE UN TEXTO

IV.1. LAS SEPARACIONES ENTRE PALABRAS DE NUESTRA ESCRITURA

En este capítulo trataremos de dos problemas diferentes pero estrechamente vinculados entre sí. Uno de ellos consiste en indagar las posibilidades del niño para trabajar con un texto escrito cuando éste no se presenta acompañado de una imagen (como vimos en el capítulo anterior) sino de un enunciado verbal del adulto (que lo lee en voz alta para transmitirle esa información al niño). Nuestra pregunta es: delante de un texto leído, ¿podrá el niño operar simultáneamente con las "partes" del enunciado, y con las partes del texto, para poner ambos en correspondencia? Dicho de otra manera, a partir de la lectura de una oración escrita, ¿podrá el niño poner en correspondencia las palabras del enunciado oral con los recortes del texto (con las palabras escritas)? El problema parece casi banal, pero, como veremos, es de una complejidad extraordinaria y de una riqueza insospechada.

El otro problema estrechamente ligado es el siguiente: en la escritura que estamos habituados a practicar, además de las letras y de los signos de puntuación hacemos uso de otro elemento gráfico que consiste en dejar espacios en blanco entre grupos de letras. Esos grupos de letras separados por espacios en blanco corresponden a cada una de las palabras que emitimos. Parece muy simple, y sin embargo no lo es.

Es preciso recordar que la escritura adopta una definición de "palabra" —al decidir cuándo corresponde escribir "junto" o "separado"— y que esa definición no deriva de una definición lingüística. Por ejemplo, en diferentes regiones de la comunidad hispanohablante el día que precede al de ayer se escribirá como "anteayer", "antier" o "antes de ayer", y se compondrá, por lo tanto, de una sola palabra escrita o de tres palabras escritas, sin que haya

cambio alguno en el significado atribuido. La escritura decide que "guárdamelo" es una sola palabra pero "me lo guardas" son tres palabras. Para repetir una acción digo que tengo que "hacer lo mismo" o "hacerlo de nuevo", y los recortes escritos no serán idénticos, aunque las pausas elocutorias se sitúen en los mismos puntos. (Esto está lejos de ser un fenómeno privativo al castellano: ¿cómo saber, por ejemplo, que "himself" en inglés, es una sola palabra escrita, siendo que "him" y "self" constituyen en realidad dos palabras?).

Los espacios en blanco entre las palabras no corresponden, pues, a pausas reales en la elocución, sino que separan entre sí elementos de un carácter sumamente abstracto, resistentes a una definición lingüística precisa, y que la escritura misma definirá a su manera: las palabras.

En lingüística contemporánea el término "palabra" ha cedido su lugar a otros términos técnicos como "morfema", "monema" o "lexema". Aunque la unidad "palabra" tenga un estatus intuitivo que parece claro al locutor, esa unidad resiste notablemente a un análisis lingüístico riguroso. F. de Saussure evitó considerar la palabra como unidad concreta de la lengua, por tratarse de un elemento complejo y equívoco: "para convencerse, basta con pensar en 'caballo' ('cheval') y en su plural 'caballos' ('chevaux'). Se dice habitualmente que son dos formas de la misma palabra; sin embargo, tomadas en su totalidad, son dos cosas bien diferentes tanto por el sentido como por los sonidos". Si tomamos la definición "intuitiva" de palabra como la asociación de un sentido a un pattern sonoro específico, nos encontramos de inmediato con varias dificultades: por el lado del sentido, resulta claro que las distintas clases de palabras (sustantivos, verbos, artículos, preposiciones, etc.) vehiculizan sentidos muy diferentes. Por otra parte, unidades menores que las palabras contribuyen a transmitir diferentes sentidos (como la -s del plural). Por el lado del pattern sonoro las dificultades también abundan. Si consideramos el problema de los verbos, resulta claro que "cantamos" o "cantaré" pueden ser consideradas como dos palabras diferentes, o como dos ocurrencias de la misma palabra, etcétera.

Si bien tenemos la impresión de que nuestra manera de escribir es muy "natural", es útil recordar que no siempre

se escribió así; más aún, que solamente en época reciente se adoptó esta convención.

M. Cohen señala (1958), con respecto al latín que "los trazos de unión entre las letras eran frecuentes en minúscula; antes de la reforma de Carlomagno esas uniones se hacían incluso entre las palabras; pero a partir de finales del siglo VIII se comienza a evitarlo; sin embargo, es solamente en el siglo XI que las palabras han sido casi siempre correctamente separadas" (p. 348).

Otras escrituras (como la escritura árabe y la hebraica) tienen formas especiales para las letras al final de una palabra, lo cual facilita el reconocimiento del final de una palabra, aunque los espacios que las separan no sean notables. En la escritura etíope antigua (siglo IV) las palabras se separan por dos puntos superpuestos. En sánscrito las palabras no se escribían separadas, pero el final de una palabra podía estar indicado por la presencia de un signo especial para consonante sin vocal, cuando no hay vocal final (este signo es llamado *virama,* es decir, pausa, descanso).

En la escritura griega antigua tampoco se separaban las palabras entre sí. "Aunque algunas inscripciones antiguas tienen una marca de separación entre las palabras, la mayoría presentan las palabras sin separación, dejando al lector el esfuerzo de efectuar la discriminación. [...] Las separaciones por intervalos en blanco se encuentran más a menudo en documentos cortos de la vida corriente, destinados a personas poco instruidas; a veces se emplea un punto o una coma en los casos en donde se quería evitar una posible confusión. El uso de las separaciones se generalizó a partir del siglo VII, pero aun en los siglos IX y X solía ocurrir que no se separaran sino las palabras largas. Para el griego como para otras lenguas, el hábito de separar o no las palabras en la escritura debe ser considerado en relación con los hechos de pronunciación: nosotros sabemos [...] que en griego las palabras se ligaban entre sí [...]: la continuidad [de la escritura] tenía pues una realidad para el lector" (M. Cohen, pp. 245-246).

La técnica que utilizamos para estudiar este problema consistía en escribir delante del niño una oración, que era luego leída, con entonación normal, mientras se señalaba con el dedo el texto, en un gesto continuo. En esta

situación experimental utilizamos exclusivamete verbos transitivos y sintagmas nominales simples, constituidos únicamente por un sustantivo, con o sin artículo. Las oraciones presentadas fueron las siguientes: PAPÁ PATEA LA PELOTA / *la nena come un caramelo* (alternativamente: *la nena compró un caramelo*) (cursiva) / elosocomemiel (alternativamente en cursiva y en imprenta, pero en ambos casos sin dejar blancos) /EL PERRO CORRIÓ AL GATO/. Una vez leída la oración preguntábamos al niño dónde pensaba que se encontraban las diferentes palabras que la componían. Por ejemplo, para la oración PAPÁ PATEA LA PELOTA (leída sin hacer pausas entre las palabras), preguntábamos: "¿Dónde escribí *papá*? ¿Dónde escribí *pelota*? ¿Dónde escribí *patea*? ¿Dónde escribí *la*?" Por supuesto, variábamos el orden de las preguntas, pero comenzamos siempre por un sustantivo. Alternativamente, hacíamos la pregunta inversa, es decir, señalábamos una parte del texto y preguntábamos qué estaba escrito allí.*

La tarea parece fácil. En efecto, puesto que el texto era escrito y leído delante del niño (y repetido varias veces, si lo juzgábamos necesario, para evitar problemas de retención), pareciera obvio que a cada fragmento de escritura debería corresponder una palabra de la emisión, siguiendo el orden de esta misma emisión. Señalemos que optamos por escribir delante del niño la oración, en lugar de presentársela ya escrita, para hacerle asistir al acto de escritura y fijar, de esa manera, el orden "izquierda-derecha", precaución necesaria porque, como ya lo hemos visto, nada asegura de antemano que el niño acepte esta orientación convencional. (Cf. cap. II, sección 4.)

Lo que nos interesaba no era entonces la posibilidad de descifrar el texto dado, sino de "deducir", en función de la información disponible (texto escrito y lectura del adulto, además del conocimiento lingüístico del niño mismo), qué es lo que "debe" estar escrito en cada fragmento. La tarea propuesta resultó, sin embargo, de un grado de dificultad insospechada, por la intervención de las conceptualizaciones del niño acerca de lo que está escrito, o se espera que esté escrito.

* Actualmente proseguimos nuestra investigación con otros tipos de oraciones, estudiando en particular oraciones con verbo intransitivo, verbo cópula y adjetivo, negativas, etcétera.

Veamos de inmediato dos ejemplos extremos de conducta (ambos típicos) que nos permitirán comprender las enormes diferencias que pueden presentarse:

Mariano (6a CM). PAPÁ PATEA LA PELOTA

¿Dónde dice "pelota"?	(señala PATEA LA PELOTA, pero se corrige de inmediato) ¡No! Acá dice pelota (LA PELOTA), y acá papá (PAPÁ PATEA). Papá patea la pelota... (repitiendo para sí) ¡No! Acá papá (PAPÁ) y acá patea (PATEA).
¿Dónde dice "la"?	(Mariano reflexiona, diciendo para sí) La patea... a la pelota (señala LA).

Facundo (6a CM). PAPÁ PATEA LA PELOTA

¿Dónde dice "papá"?	(señala PAPÁ PATEA).
¿Dónde dice "pelota"?	(señala LA PELOTA).
¿Dónde dice "patea"?	(niega con la cabeza).
¿Dónde dice "la"?	(niega con la cabeza).

Hemos elegido expresamente dos ejemplos de niños de la misma edad y del mismo nivel socioeconómico para analizar las diferencias. Ambos comienzan por una especie de "división en dos" del texto escrito, ubicando a ambos sustantivos en posiciones acordes al orden de enunciación: "papá" en los dos primeros fragmentos, "pelota" en los dos últimos. Pero, a partir de ese primer enfoque que les es común, Mariano continúa, buscando una correspondencia entre los fragmentos del texto y una posible fragmentación del enunciado, utilizando un método que es común a varios niños, y aparentemente muy eficiente: repetir la oración para sí mientras se observa atentamente el texto. Es gracias a ese método que Mariano ubica correctamente el verbo. La búsqueda del artículo, por el contrario, debe ser sugerida por el experimentador, en este caso como en muchos otros (por las razones que luego analizaremos). Mariano lo logra repitiendo para sí un fragmento de la oración y, cosa interesante, luego de haber pasado por una pronominalización ("la patea... a la pelota").

Por su parte, Facundo pareciera considerar que el proceso de búsqueda puede darse por terminado una vez

ubicados ambos sustantivos, y niega que el artículo y el verbo estén escritos. (El sentido de esa negativa no resulta claro a partir de este único ejemplo, pero trataremos de develarlo más adelante.) Estos dos ejemplos permiten ver de inmediato las enormes diferencias que pueden encontrarse en una tarea aparentemente simple. La simplicidad no es sino aparente; el problema crucial que está en juego es el de decidir cuáles son los elementos de una oración que están representados en la escritura desde el punto de vista del niño.

Para nosotros, adultos ya alfabetizados, resulta tan obvio que al escribir transcribimos lo que decimos, que no se nos ocurre pensar que podría ser de otra manera. Sin embargo, el problema es válido: cuando decimos "vamos a escribir esta oración", ¿qué es exactamente lo que vamos a escribir? Una oración simple, como las que nosotros propusimos, constituye una unidad de entonación, y esa prosodia particular no será transcripta. Podemos enunciarla en voz alta, o susurrando, y esos cambios de voz no serán transcriptos. Podemos tematizar un elemento particular de la oración, enfatizando esa parte (como sería el caso de enfatizar "papá", para vehiculizar el contenido siguiente: "papá —y no otro— patea la pelota") y ese énfasis particular no será transcripto. La transcripción escrita retendrá todas las palabras emitidas, pero las transcribirá uniformemente, cualquiera que sea el valor sintáctico o la importancia semántica o el valor informativo de cada una de ellas. Por ejemplo, en una oración hay partes "deductibles" o fácilmente reconstituibles, y esa distinción será eliminada en la transcripción escrita, que retiene los artículos, conjunciones, preposiciones, y desinencias verbales tanto como aquellos elementos que contribuyen de manera esencial al contenido del mensaje.

Si nos ubicamos al nivel de la sintaxis, resulta tentador hacer una analogía entre las expectativas del niño y los procesos de reducción que operan en la escritura de un telegrama. Un telegrama redactado "Llegamos sábado tren" es "leído" por el destinatario como "llegamos *el* sábado *por* tren". Las palabras omitidas son precisamente aquellas cuya ausencia no interfiere en la comprensión del mensaje, precisamente porque son perfectamente reconstituibles, a partir del conocimiento común de la lengua de ambos

interlocutores.* De la misma manera, a partir de "papá patea pelota" podríamos perfectamente "leer" papá patea *la* pelota, puesto que conocemos de antemano el género del sustantivo en cuestión.

El hecho de que el niño no espere encontrar transcriptas todas las palabras del mensaje oral es sumamente importante, porque nos indica de inmediato una concepción de la escritura diferente de la nuestra: el texto sirve para provocar o sugerir una emisión oral, pero no la determina totalmente. (De la misma manera que el texto de un telegrama sugiere una oración completa, sin reproducirla en su totalidad.)

Si esto es así, cabría preguntarse cuáles son las palabras de una oración que el niño espera ver representadas en la escritura. Los datos experimentales que vamos a presentar nos permitirán mostrar una progresión genética que, en primera aproximación, podemos caracterizar de la siguiente manera:

- ☐ solamente los sustantivos están representados;
- ☐ los sustantivos y el verbo están representados;
- ☐ los artículos también están representados.

Para comprender mejor esta progresión, vamos a analizarla en sentido inverso, partiendo de los casos más próximos a las concepciones adultas. Luego retomaremos la secuencia en su correspondiente orden genético, indicando cuáles son las edades de aparición de las diferentes conceptualizaciones.

A] *Todo está escrito, incluso los artículos*

Los niños que comparten con nosotros, adultos, la presuposición básica de nuestra escritura (todas las palabras

* Es obvio que en la determinación de "elementos esenciales" de un mensaje intervienen una gran cantidad de factores, que no vamos a analizar aquí. Señalemos, en particular, la importancia de las presuposiciones comunes a ambos interlocutores: por ejemplo, la palabra "tren" podrá resultar superflua en el caso en que se sepa de antemano que es la vía convenida o la única vía de acceso posible; "sábado tren" podría resultar suficiente en el caso que la intención de viajar del emisor sea conocida por el receptor; etcétera.

emitidas están escritas) dan, por supuesto, respuestas correctas. Pero pueden darlas al final de un largo proceso, y son las características de este proceso lo que nos interesa estudiar.

Casos como el de Mariano —ya citado— son particularmente interesantes porque es posible seguir con bastante detalle cuál es el proceso que conduce a la respuesta correcta. Es bien importante comprender que Mariano llega a ubicar todas las palabras de la oración por un proceso de *deducción* y no a partir de un descifrado del texto. Solamente en el caso de la palabra PAPÁ pudo haber tenido lugar una identificación (en tanto forma global no analizada). Para el resto de la oración, la ubicación de las palabras en los fragmentos ordenados del texto se realiza sin haber procedido a un descifrado, trabajando exclusivamente al nivel de la puesta en correspondencia entre fragmentos ordenados (sonoros, por un lado y visuales por el otro). El proceso de lectura de Mariano es radicalmente diferente del que se trata de establecer en un aula escolar. Y Mariano no es el único ejemplar de su tipo, aunque pertenezca a un grupo que no tiene demasiados representantes dentro de los intervalos de edad en los que hemos trabajado. Veamos otros ejemplos:

Isabel (6a CM). Texto (cursiva): *la nena come un caramelo*

¿Dónde dice caramelo?	(señala *la*, pero de inmediato se corrige, y señala *caramelo*).
¿Cómo te diste cuenta?	Porque lo pensé. Lo dije despacito y me di cuenta.
¿Dónde dice la nena?	(señala *la nena*).
¿Acá qué dice (*come*)?	Come.
¿Y acá (*un*)?	No sé.
¿Lo podés decir todo junto?	La nena come caramelos.
Yo escribí (repite)	Acá dice un, entonces (señala *un*).
¿Acá qué dice (*caramelo*)?	Caramelo.
¿Dónde dice nena?	(señala *la nena*).
¿Dónde dice come?	(señala *come*).
¿Acá qué dice (*la*)?	Ne-
¿Y acá (*nena*)?	na.
¿Vos decís ne-na?	No; nena.
¿Te acordás de cómo era todo junto?	La nena come un caramelo.

Decilo todo junto pero mostrando	La (*la*) nena (*nena*) come (*come*) ca- (*un*) ramelos (*caramelo*).

Isabel es particularmente explícita, y nos da varias pistas para comprender el tipo de trabajo que estos niños realizan sobre el texto escrito. El procedimiento de repetir la oración para sí le permite corregir rápidamente el primer error (..."lo pensé. Lo dije despacito y me di cuenta"). En la primera repetición que ella nos ofrece el artículo indefinido desaparece (un hecho bastante frecuente que analizaremos luego), pero cuando vuelve a escuchar la oración original deduce (como lo indica bien el "entonces", que ella emplea) la ubicación del artículo indefinido en el texto. El resto del protocolo deberá ser analizado en otro contexto, porque ejemplifica un procedimiento harto frecuente que consiste en considerar los fragmentos más pequeños del texto (los artículos en su transcripción escrita, en nuestro caso) como "trozos" de algo mayor, como fragmentos incompletos de escritura, y ponerlos entonces en correspondencia con fragmentos silábicos de una palabra (es decir, con partes de un todo mayor).

La misma Isabel, para la oración ELOSOCOMEMIEL —sin objetar en absoluto la escritura de una oración donde no hay blancos— realiza el siguiente trabajo:

¿Dónde dice oso?	(señala EL).
¿Dónde dice miel?	(señala MI). No; acá (MIEL).
¿Dónde dice come?	(señala ME).
¿Está bien escrito así, todo junto, sin separar?	Sí.
¿Te acordás qué decía?	El oso come miel.
¿Y está bien escrito así, sin separar?	Sí.
¿Donde dice miel?	(duda un momento, luego señala COME).
¿Dónde dice oso?	(señala ELOSO). Miel acá (COME); oso acá (ELOSO). No; acá dice miel (MIEL) porque acá tiene que decir come (COME).

Resulta bien evidente en este caso que la ubicación correcta de las partes de la oración no depende en absoluto

de una posibilidad de efectuar una lectura (en el sentido tradicional del término). El carácter puramente deductivo del proceso está nuevamente subrayado por Isabel cuando utiliza la expresión "acá *tiene* que decir come". Efectivamente, "tiene" que decir eso para quienes suponen ya que la escritura replica, en un orden espacial de izquierda a derecha, las unidades temporalmente ordenadas de la emisión sonora. Aunque Isabel pueda dar respuestas del nivel superior, presenta ciertas oscilaciones con respecto al artículo, ya perceptibles en el caso de la oración anterior. Pero aquí son aún más netas, porque el final del interrogatorio sobre la oración que nos ocupa es el siguiente:

Mostráme cada cosa.	El oso (ELOSO); oso nada más; come (COME).
¿Y miel dónde está?	(señala MIEL).
¿Está bien así todo junto? ¿No importa que esté escrito así?	Sí. No importa que esté escrito todo junto.

El pasaje —explícito— de "el oso" a "oso nada más" es bien indicativo de la dificultad general que encontraremos en el nivel inmediatamente anterior, y sobre la cual volveremos. El "tiene que decir" referido al verbo no se generaliza automáticamente al artículo.

Isabel es un ejemplo puro de deducción sin descifrado. Pero algunos de los niños interrogados eran capaces de utilizar el descifrado. El problema es saber cómo y cuándo lo utilizan.

En algunos, el recurso al descifrado aparece solamente en los momentos problemáticos, como una alternativa posible a explorar pero no como el método principal a seguir. En otros, el descifrado es utilizado como estrategia inicial, pero se la subordina a los juicios de gramaticalidad que el sujeto es capaz de emitir (actitud que, en nuestra experiencia, rara vez se observa en los sujetos que han aprendido a leer en situación escolar, cuando el método escolar es el tradicional —es decir, un método que intenta imponer el recurso al descifrado como única estrategia válida (cf. cap. III, sección 4). Miguel, por ejemplo, presenta ambos tipos de conducta en dos situaciones diferentes: enfrentado a la escritura cursiva, utiliza el descifrado exclusivamente en momentos problemáticos; enfrentado a la es-

critura de imprenta —que es la única en la que se siente seguro— utiliza el descifrado, pero subordinado a los juicios de gramaticalidad que él puede emitir. He aquí los dos ejemplos:

Miguel (6a CM). Texto: *la nena compró un caramelo*

¿Dónde dice nena?	(señala *nena*).
¿Donde dice caramelo?	(señala *caramelo*).
¿Dónde dice compró?	¿Qué?
(repite pregunta)	(señala *un*, se corrige, señala *compró*).
¿Por qué te parece que no es acá? (en *un*)	Un (señalando *un*).
¿Cómo te diste cuenta?	Adiviné.
Sí, ¿pero cómo?	Miré.
¿Qué miraste?	La letra u... un.
¿Cómo era todo junto?	Una nena compró un caramelo.
Decímelo y mostrámelo.	Una (*la*) nena (*nena*) compró (*compró*) un (*un*) caramelo (*caramelo*).
¿Dónde dice una?	(Duda, luego señala *la*).

Texto: EL PERRO CORRIÓ AL GATO

	(antes que el experimentador lea, Miguel comienza a descifrar). El p-e, el pe, el pe..rrr-o, el perro, co, co..rrría, el perro corría.
Fijate bien (CORRIÓ)	Co-rrr-o, ¿el perro corro? ¡No, el perro corro no puede ser! Co-rr-e, co-rrr-í-a, corría no puede ser porque es una o. Corriendo, el perro corriendo l-a, ¡al gato!
¿Cómo es todo junto?	El perro corría al gato.

En la primera situación resulta claro que Miguel recurre muy subsidiariamente al descifrado (descifrado difícil, en el caso particular, porque se trataba de escritura cursiva). El descifrado aparece solamente para ubicar uno de los artículos, pero no impide en absoluto el cambio del artículo definido por el indefinido en el sujeto de la oración (ubica "una" en *la* a pesar de haber utilizado la *u* como índice para ubicar "un"). El descifrado de Miguel en el caso de

la otra oración es particularmente interesante, porque el conflicto entre la anticipación sobre el tiempo del verbo y la identificación de índices contradictorios por descifrado es resuelto finalmente a favor de la primera anticipación, luego de pasar por un intento de conciliación (corría/corro/corre/corría/*corriendo*/corría). Señalemos, al pasar, que la elección del imperfecto del verbo no es banal, sino que responde a la utilización de los tiempos de los verbos para indicar los valores aspectuales (Bronckart, J. P., 1976; Ferreiro, 1971). El imperfecto es, en efecto, el tiempo ideal para esta oración, puesto que, ubicando la acción en el pasado, indica al mismo tiempo sus características de acción durativa e inacabada (semánticamente, correr no indica el resultado de la acción sino su proceso; en esa medida es más "normal" la utilización del imperfecto. La situación sería la inversa si la elección lexical hubiera sido "agarrar" o "atrapar").

En resumen, la suposición de que el artículo esté escrito no depende de la posibilidad de descifrar el texto. Por el contrario, el descifrado ha sido utilizado como un recurso subsidiario, supeditado siempre a las suposiciones del sujeto y a los juicios de gramaticalidad que puede emitir.

B] *Todo está escrito, excepto los artículos*

Con este tipo de respuestas abordamos los casos que se apartan progresivamente de las presuposiciones adultas porque el niño ubica todas las partes de la oración en los diferentes fragmentos de escritura, excepto el (o los) artículos. Veamos primero algunos ejemplos, para poder analizar luego cuáles pueden ser las razones que conducen al niño a pensar que el artículo no está escrito.

Isabel (6a CM). Texto: PAPÁ PATEA LA PELOTA

¿Dónde dice "pelota"?	(señala PATEA).
¿Dónde dice "papá"?	(señala PAPÁ).
¿Dónde dice "pelota"?	(señala nuevamente PATEA).
¿Dónde dice "patea"?	(señala LA PELOTA). Pa-tea (una sílaba para cada palabra).
¿Cómo era todo junto?	Papá patea la pelota.
¿Dónde dice "pelota"?	(señala PATEA).
¿Dónde dice "patea"?	(señala LA).

¿Acá qué dice (PELOTA)?	No sé.
¿Lo dejamos o lo sacamos?	No sé. Lo sacamos.
¿No dice nada?	No dice nada.

Alejandro (6a CM). Texto: PAPÁ PATEA LA PELOTA

	Yo no sé leer. Pero acá tiene que decir algo, porque yo las letras que tiene yo las pienso. (Designa por el nombre, correctamente, todas las letras escritas.)
(Lee la oración)	
¿Dónde dice "pelota"?	(señala PELOTA).
¿Cómo sabés?	Porque yo conozco las letras.
¿Dónde dice "patea"?	(señala PATEA).
¿Dónde dice "papá"?	(señala PAPÁ).
¿Esto qué es (LA)?	Es una parte de la pelota.
¿Dónde dice "pelota"?	(señala LA PELOTA). Así pe (en LA).
¿Entonces qué dice acá (LA PELOTA)?	Así pe (en LA)... No. Esta (LA) no significa pelota; la sacamos.
¿Acá qué dice (PAPÁ)?	Papá.
¿Acá (PATEA)?	Patea.
¿Dónde dice "la pelota"?	(señala PELOTA).
¿Acá qué dice (LA)?	Ahí dice... Para mí que es una parte de algo, de algún nombre... Ésa es una parte que significa el arco.

Cynthia (5a CM). Texto: PAPÁ PATEA LA PELOTA

¿Dónde dice "pelota"?	Papá patea la pelota.
Sí, pero ¿dónde "pelota"?	(señala PELOTA).
¿Dónde dice "patea"?	(señala PATEA).
¿Dónde dice "papá"?	(señala PAPÁ).
¿Acá qué dice (LA)?	No sé. Papá patea la pelota... (repite la oración para sí, siguiendo con el dedo el texto de izquierda a derecha). ¿Y esto qué es? (LA) ¿Por qué lo escribiste?
Lo escribí porque todo junto dice: (repite)	(Propone al experimentador que reescriba la oración en el reverso de la hoja.)
	Sin equivocarte, ¿lo sabés poner acá?

	¡Pero no te vas a equivocar...!
(Reescribe la oración)	Papá patea la pe... ¿Esto qué es? (señala PELOTA).
¿Qué es?	...

Paula (4a CM). Texto: PAPÁ PATEA LA PELOTA

	(repite correctamente).
¿Dónde dice "papá"?	(señala PAPÁ).
¿Dónde dice "pelota"?	Papá... pelota acá (señala PATEA).
¿Dónde dice "patea"?	Papá (PAPÁ) patea (PATEA) la pelota (PELOTA).
¿Acá qué dice (LA)?	¡Con dos letras te dije ya que no se puede leer!
¿Por qué lo puse?	Así no lo pongas... tan lejos de las otras (indica con un gesto que habría que unir ese trozo de escritura a alguno de los trozos mayores próximos).
¿Qué decía todo junto?	Pa-pa-pa-te-a-la-pe-lo-ta (sin señalar).
¿Dónde dice "papá"?	(PAPÁ).
¿Dónde dice pelota?	(PELOTA).
¿Dónde dice "patea"?	(PATEA).
¿Dice "la" en alguna parte?	Acá, acá (señala todas las A del texto).
¿Todo junto cómo es?	Papá patea la pelota.
(Oculta una parte, deja visible PAPÁ PATEA) ¿Qué dice?	Papá patea.
(Deja visible LA PELOTA) ¿Qué dice?	Pelota.
(Deja visible LA)	Acá no dice nada.

Los cuatro ejemplos que acabamos de citar son representativos de este tipo de respuestas. Resulta claro que la posibilidad de ubicar el artículo en tanto fragmento independiente debe ser cuidadosamente diferenciada de la posibilidad de repetir correctamente la oración enunciada. Esos niños afirman repetidas veces que en el texto dice "papá patea la pelota", sin que ello los obligue a suponer que el artículo está escrito. En un acto de lectura completo el artículo aparece —porque pasamos al nivel oral, y allí el niño sabe bien que ese enunciado sin artículo es agramatical— pero eso no permite en modo alguno inferir que el artículo tiene que aparecer también en el texto escrito.

Tratemos de formular el problema desde otro punto de vista. En lugar de preguntarnos cuáles pueden ser las razones para eliminar el artículo de la escritura, preguntémonos más bien cuáles podrían ser las razones para introducirlo. En otros términos, tratemos de adoptar el punto de vista del niño, y supongamos que lo que debe ser justificado es la escritura del artículo, y no, por el contrario, su supresión.

Lo que hemos dicho antes acerca de los elementos altamente predictibles de la emisión oral —cuando hicimos una comparación con los procesos de reducción del texto propios a la escritura de un telegrama— es, en principio, aplicable aquí. No sería necesario escribir el artículo puesto que es predictible a partir del sustantivo; una vez escrito el sustantivo la escritura del artículo se hace "superflua", puesto que, en cierta medida, "viene junto al nombre". Ésta puede ser una de las razones, pero hay otras.

Supongamos que los niños que nos ocupan comparten con nosotros lo que sería una definición no-técnica de la escritura: "lo que escribimos son palabras", "escribimos las palabras que decimos". El problema residiría en saber si el niño comparte con nosotros la misma definición de "palabra".

Afortunadamente, contamos con los datos de una investigación reciente de I. Berthoud (1976) sobre la noción de "palabra" de los niños —investigación realizada en francés pero que nos parece poner en evidencia características del desarrollo re-encontrables en otras lenguas, y muy particularmente en el caso de una lengua próxima en estructura como el español. Ioanna Berthoud presentó oralmente a niños de diferentes edades una lista de palabras compuesta por sustantivos, verbos, adjetivos, conjunciones, artículos, etc., pidiendo en cada caso al niño que dijera si lo que escuchaba era una palabra o no. De 4 a 7 años, aproximadamente, los artículos, preposiciones, pronombres y conjunciones son sistemáticamente rechazados de la clase de las "palabras". A las mismas edades, cuando la tarea consiste en contar cuántas palabras hay en una oración presentada oralmente, los artículos son sistemáticamente omitidos (o contados como siendo una sola palabra junto con el sustantivo correspondiente).

Nos parece que aquí se sitúa una de las claves del pro-

blema: si los artículos no son palabras, no hay razones para escribirlos, puesto que acordamos en que lo que escribimos son, precisamente, palabras.

Las dificultades con respecto al artículo son, además, de orden gráfico. Si el artículo no es una palabra, no hay entonces razones para escribirlo (como acabamos de ver), pero, además, ocurre que el fragmento de escritura que efectivamente corresponde al artículo es demasiado pequeño, no tiene el número suficiente de letras que el niño exige para que "eso pueda leerse" (cf. cap. II). De los ejemplos que hemos citado el de Paula es particularmente claro al respecto. Cuando le preguntamos qué dice en el fragmento de texto correspondiente al artículo (LA) nos responde abiertamente: "¡Con dos letras te dije ya que no se puede leer!" En todos los otros casos se presenta un hecho extremadamente general: el niño utiliza sobre todo los fragmentos mayores de escritura —los de más de dos letras— y tendrá dificultades para asignar un valor al fragmento más pequeño, cuando, a pedido del experimentador, deba hacerlo. Así, Isabel utiliza LA como un fragmento silábico de "patea"; Alejandro lo utiliza como un fragmento silábico de "pelota". Cynthia no encuentra manera de interpretarlo y pregunta francamente "¿Qué es? ¿Por qué lo escribiste?", y Paula, como ya hemos visto, terminará diciendo que allí "no dice nada".

Es interesante observar, además, que Isabel y Cynthia, que han comenzado por tener problemas con el fragmento LA, terminarán por aceptarlo, pero entonces tendrán problemas con el fragmento siguiente (PELOTA). ¿Cuál es la razón de esto? La respuesta nos parece clara (vista la totalidad de los datos y no sólo los ejemplos citados). Según el análisis del enunciado que los niños de este nivel hacen, en el texto debiera haber sólo tres fragmentos escritos, y no cuatro (puesto que el artículo no tiene por qué escribirse, desde su perspectiva), de tal manera que se enfrentan siempre con un "sobrante". Este "sobrante" será generalmente el elemento escrito con menor número de letras, puesto que todos ellos comienzan por tomar en consideración los fragmentos de escritura de más de dos letras. Pero, eventualmente, el sobrante puede ser el último fragmento de escritura, cuando el criterio principal utilizado es la puesta en correspondencia de dos órdenes —el de la

emisión y el de la escritura—, dejando momentáneamente de lado el criterio "cantidad de letras".

El punto básico que merece subrayarse es entonces el siguiente: el niño espera encontrar sólo tres fragmentos de escritura y el texto comporta cuatro. Hay allí, pues, una situación conflictiva, que es resuelta de diferentes maneras. Afirmar que allí no dice nada, proponer sacarlo (como lo hacen Isabel y Alejandro), juntarlo a alguna de las unidades mayores para que "pueda leerse" (como lo propone Paula), o darle un valor silábico, no son sino diferentes soluciones para una misma situación conflictiva.

La interpretación en términos de un fragmento silábico nos parece particularmente instructiva y merece una atención especial. La hemos encontrado en el caso de todas las oraciones presentadas. Por ejemplo, en el caso de la oración "la nena compró un caramelo" o "la nena come un caramelo", en cursiva, el problema se duplica, sin que hayan presentado diferencias en el tratamiento del artículo definido o indefinido en su transcripción escrita. La interpretación silábica de los fragmentos de dos letras ha sido variada. Por ejemplo: "ne-na" para *la nena*; "co-me" para *come un*; "ca-ramelo", "cara-melo" o "unca-ramelo" para *un caramelo.*

La interpretación silábica vincula, entonces, el fragmento de pocas letras al fragmento mayor que le sigue inmediatamente o —menos frecuentemente— al que lo precede, y, en general, se realiza una correspondencia entre las sílabas en su orden de emisión y los fragmentos ordenados en el texto. Pero no siempre es así. Por ejemplo Emilio (4a CM) piensa, como Alejandro, que LA es una parte de "pelota", pero mientras Alejandro leía "pe-lota" en LA PELOTA, Emilio lee "lota" en LA y "pelota" en PELOTA, de tal manera que, siguiendo el orden de sus atribuciones, deberíamos leer "papá patea lota pelota". Pero para Emilio el texto —leído por él de izquierda a derecha sin detenciones— dice "papá patea la pelota"; eso no obsta para que al pasar a la lectura por fragmentos, en LA diga "lota", puesto que es una parte de "pelota".

En los casos anteriores la interpretación silábica del fragmento de dos letras conducía, inevitablemente, a interpretar también silábicamente el fragmento mayor con el cual se lo vinculaba, de tal manera que solamente juntando

ambos fragmentos de escritura tendríamos la escritura completa de la palabra correspondiente. Pero, para Emilio, "pelota" está escrito, enteramente, en un fragmento (el correcto, en este caso), y en LA no hay sino una escritura incompleta: es solamente allí donde encontramos un fragmento silábico y no en las unidades mayores. Pero un fragmento silábico puede ser cualquiera, independientemente del orden de emisión de las sílabas, a la edad de Emilio, lo cual está perfectamente en relación con la conducta de algunos niños que comienzan, como lo veremos (sección 2 del capítulo VI) a proponer una sílaba para una parte visible del propio nombre escrito, pero esta sílaba puede ser la primera, aunque se muestre sólo la última parte de la escritura del nombre. De donde resulta que volvemos a rencontrar aquí un problema fundamental: por un lado, el reconocimiento de que una palabra tiene partes, componibles entre sí para formar el todo, y, por el otro, el problema del ordenamiento de esas partes. Las actividades lógicas elementales de partición y ordenamiento no son en modo alguno ajenas a la comprensión de la escritura...

Para resumir las características de este tipo de conducta, digamos que el problema con el artículo —en tanto palabra escrita— parece ser un doble problema: meta-lingüístico, por un lado (si los artículos no son considerados como "palabras", no hay razones para escribirlos), y de orden gráfico por otro lado (con solamente dos letras "no se puede leer"). La lectura de una oración que comporta artículos no es, en sí, problemática, en el sentido que todos los niños los emiten en un acto de lectura "de corrido". El problema surge cuando pasamos de allí a una puesta en correspondencia entre fragmentos del texto y fragmentos de la emisión. En el caso particular, el problema surge de inmediato, porque el niño espera encontrar sólo tres fragmentos escritos, allí donde el texto propone cuatro. La interpretación del "sobrante" en términos silábicos aparece como una de las maneras —y quizás la más interesante— de resolver la situación conflictiva. Pero el problema del "sobrante" lo rencontraremos en otros tipos de conducta, con otras características diferentes.

c] *Ambos sustantivos están escritos de manera independiente, pero el verbo es solidario de la oración entera, o del predicado entero*

Esta categoría de respuestas es extremadamente interesante, y difícil de presentar, porque se aleja marcadamente de las expectativas adultas. Comencemos por discutir algunos casos en donde el niño llega a ubicar al verbo de manera independiente, pero después de serias dificultades (casos en rigor de verdad intermediarios entre las categorías B y C).

Gustavo (6a CM). Texto: PAPÁ PATEA LA PELOTA

¿Dónde dice pelota?	(señala PELOTA).
¿Dónde dice patea?	(señala LA).
¿Dónde dice papá?	(señala PAPÁ).
Decilo todo junto.	Pa- (PAPÁ) pa (PATEA) patea (LA) lapelota (PELOTA).
¡Otra vez!	Patea acá (PATEA), patea la pelota (señala en gesto continuo PATEA LA PELOTA).

Marina (5a CM). Texto: *la nena compró un caramelo*

	(Repite bien).
¿Dónde dice la nena?	La nena dice acá (señala *la nena compró*). La nena dice en todo esto, y el caramelo dice en todo esto (señala *un caramelo*).
¿Dónde dice caramelo?	(señala *compró un caramelo*).
(Repite la oración) ¿Dónde dice compró?	Me parece que aquí (señala *compró*).
¿Acá qué dice (*la nena*)?	La nena.
¿Dónde dice compró?	...un caramelo (completando para sí, mientras mira el texto).
Antes me dijiste que compró es acá (*compró*)	Sí.
¿Dónde dice caramelo?	(señala *un caramelo*).
¿Dónde dice un?	Me parece que acá (¡acento de *compró!*).
(Va señalando palabra por palabra, de izquierda a derecha)	Ne-na-com-pra-le (una sílaba para cada palabra señalada).

¿Cómo era?	(Vuelve a pasar por el texto, y para cada palabra, de izquierda a derecha, completa con una sílaba): unca-ra-me-me-lo.
(Vuelve a señalar como antes)	Ne-na-compra-un-caramelo.
¡Mostráme vos!	Ne- (*la*) -na (*nena*) com-pra (*compró*) unca- (*un*) -ra- (*car*) -melo (*ramelo*).

Rosario (5a CB). Texto: PAPÁ PATEA LA PELOTA

(lee) ¡Decílo y mostráme!	Papá (PAPÁ) patea (PATEA) la (LA) pe... (PELOTA). (Se detiene, confusa, como si le faltaran fragmentos de escritura para completar la lectura.)
Otra vez.	Papá patea la pelota (indicando correctamente cada fragmento).
¿Papá está escrito?	Sí. Acá (señala todo el texto).
¿En todo dice papá?	Papá patea la pelota.
Papá solamente ¿está?	(señala PAPÁ).
¿Pelota está escrito?	(señala PATEA).
¿Qué más está escrito?	Patea (señala LA).
¿Qué más?	La pelota (señala PELOTA).
¿Papá dónde está?	(señala PAPÁ).
¿Patea?	(señala PATEA).
¿La pelota?	(señala LA).
¿Y acá (PELOTA)?	...Papá patea la pelota.
¿En esa parte sola dice papá patea la pelota?	(signo de negación).
¿Qué dice allí?	...
A ver. Acá (PAPÁ)...	Papá.
Acá (PATEA)...	Patea.
Aca (PELOTA)...	La pelota.
Aca (LA)...	...La pelota.
Decílo y mostráme	Papá patea la pelota (mostrando correctamente cada fragmento).

Texto: *la nena come un caramelo*

Decílo y mostráme	La nena (*la*) come (*nena*) ca- (*come*) ra- (*un*) melo (*caramelo*).

¡Otra vez!	La nena (*la*) co- (*nena*) me (*come*) ca- (*un*) ra- (*caramelo*)... (Se detiene, confusa, porque le falta un fragmento de texto para poder terminar la oración. Reinicia el proceso). La nena (*la*) come (*nena*) ca- (*come*) ra- (*un*) melo (*caramelo*).
¿La nena está escrito?	Sí (señala *la nena*).
¿Caramelo está escrito?	(señala *come un*).
¿Acá qué dice (*la nena*)?	Nena.
¿Y acá (*come un*)?	Caramelo.
¿Y acá (*caramelo*)?	...
¿Dónde dice la nena?	(señala *la nena*).
¿Y acá (*come un*)?	Caramelo.
¿Y acá (*caramelo*)?	La nena come un caramelo.
A ver. ¿Acá (*la nena*)?	Nena.
¿Acá (*caramelo*)?	Come caramelo.
¿Acá (*un*)?	...
¿Acá (*la nena*)?	La nena.
¿Acá (*come un*)?	Caramelo.
¿Acá (*caramelo*)?	La nena come caramelo.
Decílo y mostráme.	La nena (*la*) come (*nena*) ca- (*come*) ra- (*un*) melo (*caramelo*).

Estos tres ejemplos son diferentes desde varios puntos de vista pero semejantes en algo que nos parece esencial: la dificultad de concebir que el verbo pueda estar escrito de manera independiente. Todos estos niños, cuando efectúan un acto de lectura completo ("de corrido") ubican en algún lugar el verbo, pero cuando se trata no ya de repetir la oración completa sino de identificar cada uno de los fragmentos y de otorgarle una traducción verbal surge una clara discordancia entre esa lectura "de corrido" y la lectura de los fragmentos aislados. En la sección anterior hemos visto cómo el artículo, introducido en la lectura "de corrido", desaparece cuando se trata de interpretar los fragmentos. Ahora vemos cómo el valor otorgado a cada fragmento del texto varía completamente cuando se pasa de la oración entera a cada una de sus partes.

Gustavo, por ejemplo, ubica de manera estable a ambos sustantivos en los extremos del texto, pero el verbo está

en alguno de los otros dos fragmentos restantes, de manera oscilante, y de todos modos es un "patea" que de inmediato se completa con "patea la pelota", sin que podamos decidir claramente, en este caso, hasta qué punto Gustavo considera que el verbo está escrito independientemente, o lo está, pero unido a su complemento de objeto directo. Gustavo, por otra parte, hace un trabajo de recorte silábico de la emisión, buscando una correspondencia entre sílabas y fragmentos de escritura; es lo mismo que harán de manera aún más marcada, los otros dos niños que citamos.

Marina llevará el recorte silábico a sus últimas consecuencias, viéndose obligada a pasar dos veces por el mismo texto para completar la oración. (Curiosamente, allí donde el recorte silábico coincide con el artículo Marina lo une a la primera sílaba del sustantivo siguiente, proponiendo "unca" en lugar de "un-ca"-, incluso cuando ello le obliga a repetir una de las sílabas siguientes para lograr una buena correspondencia término a término: "ra-me-me-lo"). Ella comenzó por una división del texto en dos partes, haciendo corresponder un sustantivo a cada parte. Cuando se le interroga sobre el verbo comienza a dudar; ella opone una afirmación franca ("la nena dice acá", "el caramelo dice en todo esto") a la expresión de una posibilidad ("me parece que aquí") cuando se trata de ubicar el verbo. Y de todas maneras ese verbo no está solo, porque la pregunta del experimentador (¿dónde dice compró?) es completada de inmediato ("...un caramelo").

Rosario comparte con los anteriores las dificultades para otorgar un valor preciso a cada fragmento, así como el recurso al recorte silábico del enunciado. Resulta por lo demás bien claro que de lo que se trata es de lograr una buena correspondencia término a término sin que se tomen en consideración otras propiedades de los fragmentos del texto, como las diferencias de longitud o de número de caracteres de cada uno. Así, por ejemplo, Rosario atribuye varias veces "ca" a un fragmento de cuatro letras y "ra-" a un fragmento de dos letras, sin que eso parezca crearle dificultades, tanto como propone reiteradamente "la nena" para el pequeño fragmento inicial de escritura. En otros términos, de lo que se trata es de una pura correspondencia término a término, que ignora las propiedades físicas de los objetos que se ponen en correspondencia, y que sólo se

ocupa de saber si es posible aparear cada elemento de una serie con su correspondiente en la otra serie (una serie visual y otra sonora, en este caso) sin que sobren ni falten elementos.

La originalidad de Rosario con respecto a los otros dos niños es que ella propone varias veces, y para dos oraciones diferentes, una solución en apariencia bien curiosa, que consiste en ubicar ambos sustantivos y la oración total en el fragmento "sobrante". (Ya veremos que este procedimiento está lejos de ser exclusivo de Rosario, y que muchos otros niños lo adoptan.)

Pero volvamos al problema de la ubicación del verbo. En nuestra técnica inicial nosotros preguntábamos, directamente "¿Dónde dice...?" Técnica bastante sugestiva, porque supone que en algún lado dice, por ejemplo, "patea", puesto que en el texto entero dice "papá patea la pelota". Esa pregunta resultó ser muy poco adaptada para nuestros fines, y debimos sustituirla por otra menos sugestiva: "¿Dice patea en algún lado?" y, solamente en caso afirmativo, "¿Dónde?". Es interesante señalar que, utilizando una técnica bien sugestiva como la que usamos inicialmente (sugestiva, puesto que al preguntar "¿Dónde dice...?" estábamos sugiriendo que "dice" eso en algún lado) hayamos encontrado niños con la suficiente convicción como para respondernos "No, no dice eso". Por ejemplo, Marcela (6 años, CM) dice, tajantemente, "No, no está", cuando se le pregunta dónde está escrito el verbo de una de las oraciones, y no encuentra ninguna contradicción entre negar que el verbo esté representado y afirmar que el texto "dice" una oración completa.

Es obvio que, una vez que remplazamos la pregunta "¿Dónde dice...?" por "¿Dice... en algún lado?", utilizamos sistemáticamente esa forma de preguntar para todas las partes de la oración, gracias a lo cual descubrimos otros hechos aún más sorprendentes. Pero no anticipemos resultados antes de intentar comprender mejor esta categoría peculiar de conductas.

Antes de pasar a los casos francos en donde el verbo aislado no es nunca ubicado, veamos una variante singular, que consiste en ubicar el verbo, pero no con la forma conjugada propia a la oración, sino en *infinitivo*. Esta variante es poco utilizada por los niños. Solamente dos de

ellos (de 4 y 5 años CB) la presentan, pero nos parece lo suficientemente interesante como para detenernos a analizarla.* Uno de ellos, José, utiliza sistemáticamente este procedimiento para todas las oraciones presentadas, traduciendo "patea" en "patiar" (forma dialectal de "patear"), "come" en "comer" (para dos oraciones diferentes) y "compraron" en "comprar". Veamos el protocolo que corresponde a una de las oraciones presentadas:

José (4a CB). Texto: *la nena come un caramelo*

	(repite correctamente la oración).
¿Nena está escrito?	Sí (señala *un caramelo*).
¿Caramelo está escrito?	Sí (señala *la nena come*).
¿Come está escrito?	Sí (señala *come*).
¿Dónde dice nena?	(señala *caramelo*).
¿Dónde dice caramelo?	(señala *un*).
¿Dónde dice come?	(señala *come*).
¿Y acá (*la nena*)?	...No sé.
Decílo y mostráme.	... (duda).
¿Qué dice acá (*caramelo*)?	Acá dice ne-na (primera sílaba para *un*, segunda para *caramelo*).
¿Y acá (*la nena come*)?	Comer. Comer caramelo... la nena comiendo caramelo.
¿Cómo dice?	La nena come caramelo.
¿Dónde dice eso?	(señala *la nena*).
¿Y acá (*come*)?	Comer.
¿Comer o come?	Comer.
¿Cómo es todo junto?	Nena come caramelo.
Yo escribí la nena come un caramelo.	Come un caramelo.
¿Entonces qué dice acá (*come*)?	Comer.
¿Un está escrito?	...
¿Dice un en alguna parte?	No.
¿Caramelo?	(señala *la nena*).
¿Nena?	(señala el resto).
¿Cómo es todo junto?	Nena come caramelo.
¿Nena come caramelo, o la nena come un caramelo?	Nena come caramelo.

* En las investigaciones en curso hemos encontrado más casos de transformación del verbo al infinitivo, y es probable que se trate de una conducta intermediaria entre la hipótesis según la cual el verbo no está escrito y aquella que supone que el verbo está escrito en su forma conjugada.

Trabajando sobre esta oración —como sobre las otras presentadas— José encuentra dificultades que un adulto difícilmente sospecharía. Él comienza, como muchos otros niños, por una dicotomía, ubicando a ambos sustantivos en la totalidad del texto (una parte para cada uno), como si se ignoraran los espacios en blanco que el texto presenta. Pero es obvio que esos espacios constituyen una perturbación que el niño intenta ignorar inicialmente, pero que trata de asumir progresivamente (como lo muestra el intento de recorte silábico "ne-na"). Es obvio, por otra parte, que José trabaja con el texto de derecha a izquierda (a pesar de haber asistido a un acto de escritura de izquierda a derecha). Esto ocurre en muchos otros niños, y está en relación con lo que hemos señalado en el capítulo II (sección 4) sobre las dificultades del reconocimiento del orden convencional de escritura.

También resulta claro que el verbo es establemente ubicado en el fragmento central del texto sólo cuando se lo enuncia en infinitivo. Y no cabe la menor duda de esto, puesto que al proponérsele la distinción comer/come, él opta por el infinitivo, opción reiterada incluso después de haber escuchado y repetido la oración original. José no parece perturbado por el hecho de ubicar el verbo en infinitivo al mismo tiempo que propone una lectura del texto completo en donde, si bien desaparecen los artículos, el verbo aparece bajo la forma conjugada original.

En resumen: si antes nos resultó sorprendente que la ausencia de representación del artículo en el texto fuera perfectamente compatible con una lectura "de corrido" donde el artículo aparece, ahora debemos comprobar, con no menor sorpresa, que una representación del verbo bajo su forma más estable —el infinitivo— sea perfectamente compatible con la enunciación del verbo bajo la forma conjugada, con las desinencias gramaticales correspondientes.

Este hecho refuerza nuestra interpretación anterior: *la escritura no es vista como una reproducción rigurosa de un texto oral, sino como la representación de algunos elementos esenciales del texto oral. En consecuencia, no todo está escrito. La escritura sirve para provocar un acto oral que no puede ser, entonces, sino una construcción a partir de los elementos indicados en la escitura.* En lugar de la "imagen especular" de la escritura (es decir, la escritura

como una imagen en espejo del acto oral, reproduciéndolo en todos sus detalles), los niños nos proponen una concepción diferente: la escritura consiste en una serie de indicaciones sobre los elementos esenciales del mensaje oral, en base a los cuales hay que *construir* este mensaje.

En el caso de todas las oraciones que nosotros presentamos había una constante: la enunciación de dos términos y de una relación entre ambos. (Por ejemplo, *nena* y *caramelo,* ligados por la relación *comer.*) * En cierta medida, la interpretación que José nos da de la escritura se aproxima a una representación puramente lógica del contenido del mensaje. Algo así como R(*a*) (*b*), es decir, como una representación simbólica de los términos *a, b,* ligados por la relación R. En tanto representación lógica —y no fonológica ni gramatical del enunciado— es obvio que la correspondencia entre el orden de enunciación de los términos y el orden de la escritura desaparece (o, en todo caso, se minimiza). En efecto, (*a*)R(*b*) o R(*a*) (*b*) son variantes convencionales que reciben la misma interpretación: *a* tiene la relación R con *b*; o *a* está en la relación R con respecto a *b*; o existe una relación R entre *a* y *b*.

Quisiéramos dar otro ejemplo que puede ayudar a clarificar este punto. ¿Cómo leemos una escritura matemática? Por ejemplo, 4 + 2 = 6 puede ser leído como "cuatro más dos son seis", "dos y cuatro son seis", "seis es el resultado de adicionar dos y cuatro", "la adición de dos y cuatro da por resultado seis", "cuatro y dos, sumados, dan por resultado seis", etc. Es decir, hay una infinidad de lecturas posibles para una misma y única escritura: podemos comenzar la oración por la mención del resultado, de uno de los términos, o de la operación misma, sin que esas diferentes lecturas exijan una modificación del texto. (Desde el punto de vista pedagógico es interesante señalar que, al entrar en primer grado, la escuela va a proponer la escritura de una relación precisa —la adición— que admite

* Puede considerarse, además, que esa relación es una relación *pragmáticamente orientada,* puesto que para ese par de términos uno sólo de ellos puede ser concebido como agente. Es decir, el sentido de la relación ya está dado. Más adelante veremos qué es lo que ocurre en el caso de oraciones donde la relación indicada no está pragmáticamente orientada —o, si se prefiere, lo está en un grado mucho menor— como ocurre en la oración "El perro corrió al gato".

múltiples lecturas equivalentes, y la escritura de relaciones mucho menos precisas —tales como las que los verbos expresan— que admite una única lectura.)

En el caso de nuestras oraciones, donde ya hemos visto que la relación es "pragmáticamente orientada", el orden de escritura de los términos no altera el sentido de la relación: "nena-comer-caramelo", "nena-caramelo-comer", "caramelo-nena-comer", etc., indican siempre la misma relación de actor/objeto de la acción.

Podría objetarse que, si fuera así, deberíamos encontrar niños que produzcan "lecturas de corrido" correspondientes a los diversos órdenes de enunciación posibles. Pero ello no ocurre. Precisamente, lo interesante es que, en el orden de las atribuciones de significado sobre los fragmentos del texto, prácticamente cualquier orden es posible (ambos sustantivos y luego el verbo; el verbo entre ambos sustantivos; de izquierda a derecha o de derecha a izquierda siguiendo el orden de las preguntas del experimentador, etc.); pero cuando pasamos al nivel oral entran a jugar las restricciones sintácticas. Allí y solamente allí se tiende a respetar el orden habitual de enunciación (sujeto-verbo-complemento directo). Es precisamente esa distancia entre las restricciones a las que está sometido el texto oral y las restricciones que se atribuyen al texto escrito que nos conduce a suponer, una vez más, que el texto escrito es visto como representando algunas de las características del mensaje (en este caso su estructura lógica), permitiendo el pasaje a lo oral, con todas sus exigencias, pero sin haberlo reproducido totalmente.

Pasemos ahora al análisis de los casos que corresponden, estrictamente, al título de esta sección: aquellos que se caracterizan por la dificultad de concebir que el verbo pueda estar representado de manera aislada. En otros términos, que pueda gozar de la misma autonomía —al nivel de la representación— que los sustantivos.

Muchas variantes de la realización corresponden a esta idea central. Una de las variantes más frecuentes consiste en ubicar en lugares bien definidos a ambos sustantivos, y en otro fragmento ubicar al verbo pero indisolublemente ligado a su complemento de objeto directo (o, lo que es lo

mismo para el caso de las oraciones propuestas, ubicar al predicado entero en un solo fragmento). Esta variante puede coexistir o alternar con otra, que tiende a hacer un recorte en "dos partes", ubicando en una al sujeto de la oración y en otra al predicado (pero, como en el caso de nuestras oraciones, el sujeto consistía siempre en un único sustantivo, no podemos decidir entre la interpretación Sujeto/Predicado y la interpretación "ambos sustantivos, pero uno de ellos acompañado del verbo"). Veamos algunos ejemplos:

Pablo (6a CM). Texto: *la nena comió un caramelo*

¿Dónde escribí la nena?	(duda, luego señala *caramelo*).
¿Dónde escribí caramelo?	(señala *la nena*).
¿Acá qué dice (*comió*)?	Comió un caramelo.
¿Y acá (*caramelo*)?	La nena.
¿Acá (*comió*)?	Comió caramelo.
¿Dice un en algún lado?	No sé.
¿Cómo es todo junto?	La nena (señala *caramelo*) comió un caramelo (señala el resto, de derecha a izquierda).

Silvana (4a CB). Texto: *la nena come un caramelo*

	(Repite correctamente).
¿Dice nena en algún lado?	Acá, acá y acá (señala las tres primeras palabras).
¿Dice caramelo?	Acá (señala las dos últimas).
¿Dice come en algún lado?	(señala *nena*). Acá.
Mostráme y decíme cómo es.	(señala el texto de derecha a izquierda, sin hablar).
¿Cómo es?	Nena y caramelo (sin mostrar).
¿Dónde dice nena?	(señala *la* y *come*).
¿Dónde dice caramelo?	(señala *un caramelo*).
¿Y acá (*nena*)?	Compró el caramelo.

(Se repite el interrogatorio con idéntico resultado.)

Sería fácil multiplicar los ejemplos, porque son muchos los niños que adoptan esta estrategia, que puede presentarse con cualquiera de las oraciones. Por ejemplo, Javier (4a CB), para la oración ELOSOCOMEMIEL —escrita sin los blancos convencionales— ubica "oso" en posición inicial, "miel" en posición final, y en el medio dice "está comiendo miel".

Otra variante del mismo problema consiste en enunciar

el verbo, cuando se está haciendo una "lectura de corrido", pero *sin señalar,* en tanto que sí hay señalamiento para los dos sustantivos (obviamente, sin separar el artículo del sustantivo).

Finalmente, otra variante consiste en ubicar el verbo y el objeto en el mismo lugar, en el mismo trozo de escritura, lo que equivale, nuevamente, a suponer que el verbo no está representado de manera aislada e independiente.

Terminemos por dos ejemplos, que muestran cómo estas distintas variantes pueden ser aplicadas, alternativamente, por el mismo niño mientras trabaja con una misma oración (lo cual refuerza nuestra hipótesis de que se trata de modos de respuesta alternativos para una misma problemática).

Javier (4a CB). Texto: *la nena come un caramelo*

	(Repite bien, pero señalando de derecha a izquierda).
Decílo y mostráme otra vez.	La ne-na (señala *caramelo*) está comiendo (señala *un compró*) caramelo (señala resto).
¿Dónde dice la nena?	(señala *caramelo*).
¿Dónde dice caramelo?	(señala *un*).
¿Come está escrito?	Sí. Acá adelante (vuelve a señalar *un*).
¿Y acá (*come*)?	La-ne-na (una sílaba para cada una de las palabras *la nena come*).
Pero aquí, solamente en este pedazo (*come*)...	La nena está comiendo caramelo.
¿Y acá (*nena*)?	Acá la nena. ¡No! Acá (señala *la*), y acá come (señala *come*).
¿Y acá (*caramelo*)?	Caramelo. La nena está comiendo caramelo (señala *un caramelo*).
Decílo despacio y mostráme.	La nena (*la*) está co- (*nena*) miendo (*come*) caramelo (*un caramelo*).

Roxana (4a CB). Mismo texto.

(Comienza por ubicar "nena" en el primer fragmento y "caramelo" en el tercero, sin saber a qué corresponde el resto. Luego se le pide una lectura "de corrido".)

	La nena (señala *la,* duda)... come caramelo (señala *come*).

Otra vez.	La nena come caramelo (haciendo un gesto continuo de izquierda a derecha, pero sin haber llegado al final del texto cuando termina de enunciar la oración, entonces repite, haciendo un gesto más rápido, de manera que el final de la verbalización coincida con el final del texto).
¿Dónde dice caramelo?	(señala *la*).
¿Dónde dice nena?	(señala *nena*).
¿Dice come?	Come caramelo.
¿Dónde dice eso?	Hasta acá (señala final del texto).

Para comprender estos datos es preciso tener en cuenta:

a] Que los cambios en las atribuciones que corresponden a cambios en la orientación de la lectura (iniciada de derecha a izquierda y modificada luego, de izquierda a derecha, como lo hace Javier) son relativas de otra dificultad, a la que ya hemos hecho referencia, y no deben interferir en la interpretación de los datos que nos ocupan.

b] Que el problema, de toda evidencia, consiste en encontrar cuál es el tipo de "recorte" de la oración que pueda corresponder a los "cortes" visualmente observables. En opinión de estos niños, ambos sustantivos están representados. Pero que el verbo esté representado sin que el objeto también lo esté —en el mismo lugar y solidariamente— eso les resulta muy difícil de concebir (y en algunos casos también resulta difícil de concebir la separación del verbo con respecto a la oración total). Pero para comprender a fondo las razones de esta conducta es preciso pasar revista a los otros tipos de respuesta que aún no hemos analizado.

c] Que es preciso distinguir, una vez más, entre la "lectura de corrido", en donde todas las palabras aparecen, e incluso parecieran recibir una ubicación precisa en el texto, y la respuesta a las preguntas que solicitan una atención a esas mismas palabras, pero tomadas separadamente unas de otras (o, recíprocamente, una atención a los fragmentos del texto considerados individualmente). Lo que parecía "estar escrito" en el primer caso no pareciera "estar escrito" en el segundo. A esta neta distinción entre lo que está

escrito y lo que se dice *sobre* o *a propósito* de un texto deberemos volver nuevamente.

d] Que, con este tipo de conducta, entramos en una especie de "terreno movedizo", en el sentido que las atribuciones son menos estables, pueden cambiar de un momento a otro, y el niño dirá cosas aparentemente contradictorias a propósito de un mismo fragmento de escritura. No obstante, esta fluidez o falta de consistencia de las respuestas que acabamos de analizar es estabilidad y consistencia en comparación con lo que nos depara el tipo de respuestas que vamos a considerar de inmediato.

D] *Imposibilidad de efectuar una separación entre las partes del enunciado que pueda hacerse corresponder con las partes del texto*

Indicaremos cuáles son los índices conductales que utilizamos para ubicar una respuesta en esta categoría. Cuando el experimentador pregunta dónde está escrita una determinada palabra, el señalamiento es errático, vago y contradictorio (es decir, es un señalamiento impreciso, que se refiere tanto a la oración entera —vagamente señalada— como a varias partes, o a trozos de una parte; además, las preguntas reiteradas del experimentador sobre la misma palabra dan lugar a señalamientos incongruentes). Por ej., para Javier (4a CB), en el texto PAPÁ PATEA LA PELOTA, todo el enunciado está, completo, en cualquiera de las partes del texto (salvo "papá", que se ubica como parte aislada en LA, lo cual no impide que también se lo ubique en todas las otras partes, puesto que la oración entera está en cualquiera de ellas); pero también cualquiera de las palabras de la oración está en cualquier parte del texto. Y todo ello es, para Javier, compatible con una lectura "de corrido" semejante a la de otros niños: "papá/patea/lape-/lota", indicando, de izquierda a derecha, los cuatro fragmentos del texto.

Otro índice conductal consiste en completar, verbalmente, cada pregunta del experimentador, lo cual equivale a negar que las palabras aisladas estén escritas. Los ejemplos abundan:

Gustavo (4a CB), a la pregunta de si "patea" está escrito, responde: "papá patea; acá es la patea; acá dice patea la pelota", mientras señala solamente las dos últimas letras de PAPÁ.

Atilio (5a CB), en el texto: ELOSOCOMEMIEL responde así:

¿Dice miel en algún lado?	No.
¿Dice oso en algún lado?	(muestra todo el texto).
¿Dice come?	No.
¿Dice come miel?	No.
¿Qué dice?	Oso come miel (gesto de derecha a izquierda sobre todo el texto).

El último índice conductal, complementario de los anteriores, es el siguiente: cuando el experimentador señala un fragmento y pregunta qué dice allí, la respuesta verbal del niño es mayor que una palabra.

El interés de este tipo de conductas es múltiple. Por una parte, constituyen, en cierta medida, algo así como el "nivel cero" con respecto a la tarea propuesta. En efecto, nuestras preguntas, que tienden a hacer trabajar al niño con la descomposición de la oración en las palabras que la componen, parecieran estar muy por encima de la capacidad real de estos niños. La oración que ellos escucharon constituye una unidad desde múltiples puntos de vista: una unidad sintáctica, una unidad de sentido, una unidad de entonación. El texto, sin embargo, presenta espacios que permiten distinguir partes. Pero nada permite aún trabajar con esa propiedad del texto escrito. De allí que el niño intente, alternativamente, ubicar todo el enunciado en una sola parte, tanto como ubicar cualquiera de las palabras en cualquiera de las partes. Y que se niegue a admitir que una palabra sola esté escrita (incluso si se trata de un sustantivo). Por otra parte, nada pareciera garantizar aún que el orden de las partes escritas puede ser puesto en correspondencia con algún otro orden, lo cual lleva a continuas oscilaciones entre las atribuciones de significación otorgadas. Solamente por contraste con este tipo de conducta podemos evaluar la enorme distancia que separa a estos sujetos de los otros que hemos analizado previamente.

Pero tratemos de ver un poco el "lado positivo" del problema. De nada sirve indicar que una conducta es algo parecido a un fracaso total, si no tratamos de indagar

cuáles son las causas de la dificultad que comprobamos. ¿Por qué es tan difícil la tarea propuesta? Solamente gracias a este tipo de conductas podemos plantearnos un problema nuevo, que no se nos había presentado como tal antes de escuchar a estos niños. El hecho de que nuestras preguntas exigieran una forma especial de *identidad* no se nos había ocurrido antes. ¿De qué se trata? Para nosotros, adultos, resulta obvio que, si partimos de la oración "papá patea la pelota", cuando preguntamos si "papá" está escrito nos referimos, forzosamente, al mismo "papá" de "papá patea la pelota". De la misma manera, cuando partimos de "la nena come un caramelo" y preguntamos si "nena" o "caramelo" están escritos, nos resulta obvio que se trata de la misma nena y del mismo caramelo del que hablamos antes. ¿Pero es eso obvio a todos los niveles? Los niños que estamos analizando parecieran sugerirnos que para ellos no es obvio. "Caramelo" no está escrito, pero sí "la nena come un caramelo", y una cosa no se deduce de otra, porque cuando aislamos un elemento del mensaje oral, y lo presentamos como una palabra fuera de contexto, cambiamos de alguna manera su significación. "Caramelo", sin más, es probablemente el nombre, la etiqueta, en tanto que el "caramelo" de "la nena come un caramelo" es un caramelo singular que está en una relación también singular con "la nena" en cuestión. En el fondo, cuando preguntamos si "caramelo" está escrito, nos referimos a una cierta manera de escribir —la que nos es propia— que mantiene invariante la representación escrita de la palabra cualquiera que sea el sistema de relaciones —y, por ende, de significaciones— en el cual se inserte. Una vez más, el niño no tiene por qué compartir con nosotros, desde el comienzo, una hipótesis tan fuerte y tan general.*

* Creemos que el análisis detallado de esta forma especial de identidad puede contribuir a la comprensión de la génesis de la noción de identidad en el niño, problema central de la teoría piagetiana, como es bien sabido (cf. Piaget, 1971).

E] *Toda la oración está en un fragmento del texto; en el resto del texto, otras oraciones congruentes con la primera.*

Este tipo de conductas, conjuntamente con el siguiente, nos pondrán en contacto con las respuestas más insospechadas que hemos obtenido. Este tipo E] tiene en común con el tipo D] la imposibilidad de efectuar un "recorte" del enunciado para poner en correspondencia partes de la oración con partes del texto. Pero, en tanto las respuestas del tipo D] se caracterizaban por un intento de recorte, siempre frustrado, y la atribución de la oración total tanto a una parte como a varias del texto, en el tipo E] la situación es más clara. La hipótesis que parecieran utilizar los sujetos es la siguiente: la oración entera, en bloque, está en uno de los fragmentos del texto, en tanto que en los otros fragmentos "debe haber cosas similares", es decir, también oraciones, semánticamente próximas a la oración escuchada. Veamos algunos ejemplos ilustrativos:

Ximena (4a CM), para el texto PAPÁ PATEA LA PELOTA propone, para cada uno de los fragmentos de escritura, de izquierda a derecha:

papá patea la pelota
papá grave
papá escribe la fecha
papá se va a dormir.

Un procedimiento similar es utilizado para el caso del texto *la nena compró un caramelo.*

¿Dónde dice caramelo?	(señala *la*).
¿Dónde dice nena?	(señala *nena*).
¿Dónde dice compró?	(señala *compró*).
¿Y acá (*un*)?	Que se va a acostar, y acá (señala *caramelo*) que va a jugar a la pieza.
¿Cómo es entonces?	La nena va a comprar un caramelo (señala *compró*), se va a acostar (señala *un*) y a jugar a su pieza (señala *caramelo*).
¿Pero dónde dice caramelo?	Acá dice caramelo (señala *caramelo*). La nena se va a jugar.

Liliana (5a CB), para *la nena come un caramelo,* opera inicialmente una identificación con el sujeto de la oración, y piensa

que dice "Comí caramelo" en los dos primeros fragmentos del texto, y propone "comí chocolate" para los tres restantes.

Luego, Liliana reformula su propuesta de la siguiente manera:

Comí caramelo (en *la nena*).
Comí chocolate (en *come un*).
Comí galletita y comí un chupetín (en *caramelo*).

Resulta claro, a través de estas respuestas, qué es lo que entendemos por "campo semántico próximo o similar". En el caso de Ximena la identidad semántica está asegurada por la identidad de sujeto de todas las oraciones. En el caso de Liliana, además de la identidad de sujeto hay identidad de verbo, y las variaciones conciernen únicamente los complementos de objeto de ese verbo, todos ellos tomados de una misma clase (la de las "golosinas").

En los ejemplos de Ximena resulta claro, además, que "papá se va a dormir" o "la nena se va a acostar" sirven para marcar el final de una secuencia de acciones, como si se tratara de un cuento ("y acá se terminó la historia"). La conducta de la misma niña para el caso del texto *la nena compró un caramelo* es bien ilustrativa del propósito que cumple este tipo de respuesta, y de las condiciones de su aparición. En efecto, Ximena comienza por admitir como válidas las preguntas del experimentador (como válidas, en el sentido que las palabras aisladas pueden estar escritas), pero se limita a indicar las palabras escritas en cierto orden, poniendo en correspondencia el orden de las *preguntas* con el orden de los fragmentos. Pero cuando ve que hay un "sobrante de texto" cambia su estrategia.

Ejemplos como éste nos sirven para ver que, una vez más, el problema es siempre el mismo: *hay un "sobrante" de texto, con respecto a las expectativas del niño, y las diversas conductas observadas corresponden a intentos más o menos exitosos de anular esta perturbación.* Por otra parte, el hecho de que este tipo de conductas no aparezcan cuando presentamos al niño una oración escrita sin dejar blancos entre las palabras muestra que su hipótesis básica es que la oración constituye una unidad que no debiera representarse por medio de un texto fragmentado.

En algunos casos, que agrupamos dentro de este mismo tipo E], la solución se encuentra proponiendo oraciones similares al modelo, que no difieren sino por el verbo uti-

lizado. Esos verbos pueden organizarse en una secuencia de acciones, o como sinónimos de la misma acción. Por ejemplo, David (5a CB) trabaja con la secuencia "la nena come un caramelo, lo pela", y como no encuentra otro eslabón de la cadena, repite el último hasta terminar con el texto:

la nena / lo come / acá lo pela / lo come / y acá... ¿lo come acá?... lo come acá (de izquierda a derecha, para cada fragmento).

De manera similar, Erik (5a CB), para el texto *la nena compró un caramelo,* trabaja inicialmente con el par "la nena compró un caramelo, la nena tiene caramelo", y posteriormente con el par "la nena compró caramelo, la nena come caramelo" (atribuidos, en ese orden, a los dos últimos fragmentos del texto, yendo de derecha a izquierda), y propone, para el resto, "la nena se compró caramelo", leído dos veces en los dos fragmentos que le restan (ya que él no utilizó nunca aisladamente el fragmento *la*).

El mismo Erik va a trabajar con sinónimos de la misma acción en el caso del texto PAPÁ PATEA LA PELOTA. Haciendo sus atribuciones de derecha a izquierda va a proponer, para cada fragmento:

papá patea la pelota / está jugando / está pateando la pelota / está jugando.

El interés de los ejemplos de David y Erik es innegable, en el cuadro total de las respuestas obtenidas. A pesar del hecho de que no logren proponer ningún recorte de la oración original, no cabe duda que intentan respetar por lo menos dos cosas: la cantidad de fragmentos del texto (ya que proponen tantas oraciones como fragmentos están escritos) y la unidad subyacente al texto entero. Ésta se expresa, para ellos, en una cierta unidad temática (o semántica, si se prefiere) que es mantenida a lo largo de la "lectura" del texto, recurriendo, como lo hemos visto, a cambios del verbo que remiten a una secuencia de acciones (la cual puede ser conceptualizada como una única acción con distintos pasos, por ej. pelar y comer un caramelo), o bien a cambios del verbo dentro de opciones sinónimas, de manera que el evento referido no se modifica.

De alguna manera, entonces, incluso las respuestas en apariencia más disparatadas responden a una lógica interna, a una opción coherente que ha sido rigurosamente desarrollada.

F] *Ubicación exclusiva de los nombres en dos fragmentos del texto; en el resto, eventualmente, otros nombres compatibles con los anteriores*

Ésta es la última categoría de conductas y es, de lejos, la más original (en el sentido de la más inesperada para un adulto), y también la que más nos obligará a revisar nuestras ideas sobre el abordaje inicial a la escritura. Y no se trata de una conducta poco frecuente —como el tipo E]— sino de una extremadamente frecuente. A continuación damos algunos ejemplos, agrupándolos en función del texto presentado:

PAPÁ PATEA LA PELOTA

Alejandra (5a CM)

¿Dónde dice papá?	(señala PATEA LA). Acá porque es más largo.
¿Dónde dice pelota?	(señala PELOTA).
¿Y acá?	...Mamá.
¿Cómo te diste cuenta?	Porque no estaba escrito.
¿Y faltaba?	Sí.
Si está papá...	Tiene que estar mamá.
Todo junto, ¿qué dice?	Papá, pelota, mamá.

Gladis (6a CB)
Después de repetir bien, varias veces, la oración, pero oscilar marcadamente para ubicar las palabras en el texto, termina proponiendo (de izquierda a derecha):
"papá / pelota / la cancha" (esto último para los dos últimos fragmentos).

Leonardo (5a CB)
Repite la oración como "papá tira la pelota".

¿Papá está escrito?	No.
¿Pelota está escrito?	No.
¿Tira está escrito?	No.
¿Qué está escrito?	Papá tira la pelota.

(El experimentador continúa, tratando de obtener una "lectura" para fragmentos aislados, y finalmente Leonardo propone (de izquierda a derecha):
"papa / mamá / tío / pelota".

Alejandro (4a CB) ubica toda la oración en PAPÁ, y para el resto propone, de izquierda a derecha:
"la cancha /lo(s) árbole(s) / y la tierra".

Atilio (5a CB) repite la oración como "papá juega a la pelota". Ubica "pelota" en el último fragmento y "papá" en el primero (lo cual es correcto), y propone "patea" y "juega" para los dos fragmentos medianos. Pero de inmediato se corrige y pasa a lo siguiente:
(trabajando de izquierda a derecha)
"papá / pelota / fútbol..."
Duda, a causa de los dos fragmentos restantes, y luego propone (también de izquierda a derecha, para cada fragmento):
"papá / futbolista /pelotita, pelota / patio".

la nena compró un caramelo

Gladys (6a CB)
(Trabajando de derecha a izquierda, propone):
"nena / caramelo / almacén, kiosko", y no consigue dar significación a los dos fragmentos restantes. Eso no es obstáculo para que continúe diciendo, al final, que en todo el texto dice "la nena jué a compra(r) caramelo".

la nena come un caramelo

Alejandro (4a CB)
(Trabajando de derecha a izquierda propone, para cada fragmento):
"la nena / chupetín / caramelo / el nene".
Luego cambia el orden de lectura, y cuando se le pide "Decímelo y mostrámelo todo junto" hace las siguientes atribuciones para cada fragmento, de izquierda a derecha, identificándose, además, con el sujeto de la oración:
"Alejandro está comiendo / un caramelo / chupetín / y mi hermana."

Señalemos, antes que nada, que estas respuestas no fueron obtenidas porque hayamos modificado de alguna ma-

nera la técnica de interrogatorio. Con estos niños actuamos de la misma manera que con los otros. Más aún, la primera vez que obtuvimos respuestas de este tipo nos quedamos tan sorprendidos como el mismo lector, pensando que eran ideas totalmente aberrantes de un niño aislado. Pero cuando la respuesta extraña comenzó a surgir de la boca de varios niños diferentes nos vimos forzados a tratar de comprender. Y resultamos convencidos que estas respuestas nos dan una de las claves principales del proceso de abordaje del objeto "escritura", tal como se da en los comienzos.

Trataremos de explicarnos, y de explicar las respuestas de estos niños.

Para que no haya equívocos, conviene insistir sobre la frecuencia de este tipo de conductas. Los casos que hemos presentado a título de ejemplos son, en cierta medida, casos "puros", es decir, casos donde esta estrategia aparece de manera exclusiva o de modo dominante. Pero trazas de esta estrategia pueden presentarse en muchos otros sujetos. Por ejemplo, en la sección B] cuando presentamos los niños que pensaban que todas las palabras de la oración estaban representadas en la escritura, excepto los artículos, citamos a Alejandro (6a CM). Este niño, frente al texto PAPÁ PATEA LA PELOTA ubica correctamente a ambos sustantivos y al verbo. Todo su problema consiste en interpretar el fragmento LA. Comienza suponiendo que "es una parte de la pelota", la parte "pe" (es decir, un fragmento silábico), pero termina diciendo "Para mí que es una parte de algo, de algún nombre... Ésa es una parte que significa el arco" y precisamente, congruente con esta interpretación, que es la que más le satisface, propondrá un desplazamiento de ese trozo de escritura (PAPÁ PATEA PELOTA LA) para poder leer, entonces, "papá patea la pelota, al arco".

Un ejemplo muy claro es el de Ximena (4a CM) delante del texto "elosocomemiel" (en cursiva, sin dejar blancos). Ella comienza por hacer una distinción en dos partes del texto, que parecieran corresponder a sujeto/predicado: "aquí el oso, y acá come miel", pero de inmediato reformula: "el oso, y la miel que se la comía el oso", lo cual sugiere un cambio, en el sentido de la representación de ambos sustantivos, solamente. No obstante, cuando el experimenta-

dor le pregunta si está bien escrito todo junto, o si habría que dejar blancos como en los casos anteriores, Ximena propone una división en tres partes, e indica al experimentador —que reescribe el texto— dónde tiene que separar. El resultado es: "elosoco me miel". Delante de este resultado, la niña queda perpleja. Primero lo lee, de izquierda a derecha, como "el oso / come / miel", pero algo le resulta incomprensible hasta que exclama: "¡Ah, ya sé! Hay dos osos, y la miel".

Es útil indicar que la hipótesis de que sólo los nombres están representados resulta evidente en los casos de introducción de nuevos nombres, pero una respuesta puede pertenecer a esta categoría aunque no se introduzcan nuevos nombres. Al comienzo de este capítulo (pág. 143) dimos el ejemplo de Facundo (6a CM) quien sólo ubica, en el texto, "papá" y "pelota", y niega que el verbo esté representado. Él es, también, un ejemplo de esta categoría de conductas.

Hasta ahora hemos caracterizado, provisoriamente, estas respuestas como basadas en la expectativa que sólo los sustantivos de la oración están representados. Pero ahora es útil preguntarse: ¿el niño espera tantos trozos de escritura como sustantivos enunciados, o tantos trozos de escritura como objetos representados? La pregunta no es bizantina. En el primer caso, se trata de ciertas partes privilegiadas de la oración; en el segundo caso, se trata de los *objetos referidos*. La pregunta puede, entonces, traducirse así: ¿el niño espera que algunas partes del mensaje oral —en tanto elementos formales— estén representados, o bien espera que solamente el *contenido referencial* del mensaje esté representado, pero no el mensaje mismo en tanto forma lingüística?

El análisis detallado de estas respuestas nos lleva a pensar que, para estos niños, la escritura *es una manera particular de representar objetos* o, si se prefiere, una manera particular de dibujar. Vistas desde esta perspectiva, las respuestas aparentemente "alocadas" se hacen transparentes. Alejandra, cuando atribuye al trozo "más largo" de escritura la significación de "papá"; (puesto que papá es grande, hay que representarlo por algo más grande que el resto, tal como haríamos si dibujáramos). Atilio, cuando cambia el "fútbol" —irrepresentable como tal— por "fut-

bolista" —que sí es representable. El mismo Atilio, cuando piensa que en LA dice más bien "pelotita" que "pelota", vista la pequeñez de la representación. Y todos, cuando introducen nuevas designaciones de objetos, ausentes en el enunciado original, pero compatibles con él, no en tanto paráfrasis del enunciado (como sería: "papá juega a la pelota") sino en tanto *elementos del escenario o decorado de la acción.*

Si "papá patea la pelota", debe hacerlo en algún lado, es decir, en "la cancha", y esta cancha será normalmente de "tierra" para un niño de villa miseria. O quizás "papá patea la pelota" en un "patio", o bien hacia "el arco". Si "la nena compró un caramelo" debe haberlo comprado en un "almacén" o "kiosko". Si "el nene está comiendo un caramelo" lo más equitativo es que la "hermana" tenga un "chupetín". Finalmente, si está "papá", pueden estar también "mamá", o los otros miembros de la familia.

En todos los casos las respuestas consisten en "completar el escenario", o en armar el escenario ateniéndose a la cantidad de fragmentos de escritura dados. Lo importante es eso: que la cantidad de fragmentos es vista como representando —de una manera ciertamente bastante abstracta y singular— otros tantos objetos. Una vez más, el niño está confrontado al problema de los "sobrantes": solamente "papá" y "pelota" deberían estar representados. Pero hay otros fragmentos de escritura, y a cada uno se le hace corresponder un objeto total. No ya fragmentos silábicos, ni oraciones completas, sino una totalidad homogénea compuesta únicamente de objetos.

¿Cómo es posible que con "papá" y "pelota" pueda leer "papá patea la pelota"? Pero si se tratara de una especie de dibujo, ¿qué es lo que dibujaría sino esas dos cosas? La acción no se puede dibujar. A lo sumo se puede sugerir. El dibujo es una instantánea en el tiempo, y la acción es un desarrollo en el tiempo. Si dibujo un papá y una pelota en el aire, ese dibujo sugiere una reconstrucción de un estado anterior; si dibujo un papá cuyo pie está próximo a una pelota, sugiero un estado posterior. La acción, en tanto y cuanto tal es, estrictamente hablando, irrepresentable. Pero el dibujo apela continuamente a una componente interpretativa, y de allí la distancia entre lo que efectivamente está representado, y lo que el dibujo "quiere decir".

Y, en nuestro caso, entre lo que está escrito, y lo que el texto "dice" o "se puede leer" en él. De la misma manera, es posible que con "nena / caramelo / almacén" pueda leer "la nena fue a comprar un caramelo". Si dibujáramos esos tres elementos en cierto orden, ¿no podríamos decir que hemos dibujado una nena que fue a comprar un caramelo? Pensemos qué es lo que ocurre cuando un niño dibuja una casa. Puede agregar un árbol, un jardín, una maceta con flores, un perro que pasa por la vereda, etc. No por eso dejará de ser el dibujo de una casa. Nada de eso cambia la intención fundamental ni la designación del objeto total. Algo muy similar nos parece que ocurre aquí. Podemos seguir "leyendo" la misma oración, aunque pensemos que el almacén o el kiosko están representados. Eso no nos obliga a modificar el enunciado, puesto que está implícito en él, forma parte de las presuposiciones que compartimos y que hacen posible la comunicación.

Ahora bien, si tenemos en cuenta que para niños de estas edades los nombres son considerados como propiedades de los objetos (cf. Vigotsky, 1973), puede sostenerse, entonces que la escritura aparece como una manera particular de representar ciertas propiedades de los objetos (sus nombres). Puesto que los nombres no son analizados en tanto palabras sino en tanto propiedades de los objetos, el concebir la escritura como una representación de nombres (de objetos) no excluye que otras propiedades de esos mismos objetos también aparezcan en la representación (cf. cap. VI).

IV.2. EL PUNTO DE VISTA DEL NIÑO: ¿HAY O NO HAY QUE SEPARAR?

El "¿hay o no hay?" del subtítulo no tiene, por cierto, un sentido normativo. El "¿hay o no hay?" es el producto de una encuesta realizada con nuestros sujetos, para saber si, en la opinión de ellos, "hay o no hay" que efectuar separaciones cuando se escribe una oración. La encuesta es relativamente fácil de realizar: basta con escribir delante del niño un texto, evitando los espacios en blanco que convencionalmente dejamos entre las palabras. Lo leemos, acordamos sobre el significado de esa escritura, y luego dis-

cutimos, comparando con otras, sobre la pertinencia de introducir "cortes" o "fragmentaciones", o el mantenimiento del texto tal cual.

Los sujetos con quienes realizamos la encuesta son los mismos que nos proveyeron los datos anteriores. Para favorecer las comparaciones, utilizamos una oración semejante a las anteriores (verbo transitivo, sujeto y complemento de objeto directo constituidos por un sustantivo con o sin artículo) y, también para favorecer las comparaciones, propusimos esta oración a veces en cursiva y a veces en imprenta (puesto que las oraciones de las que nos ocupamos anteriormente también habían sido escritas en ambos caracteres).

La oración que elegimos fue ELOSOCOMEMIEL, y el interrogatorio se realizaba como en los otros casos, salvo dos modificaciones: la primera, que no preguntábamos por el artículo; la segunda, que tratábamos de llegar lo antes posible a las preguntas específicas para esta situación. Esas preguntas eran las siguientes: "¿Te parece que está bien escrito así, todo junto?"; "¿Habría que corregir algo?"; "Fíjate cómo escribimos antes. ¿Dónde está mejor?" En algunos casos, a pesar de que el niño no proponía ninguna separación, preguntábamos: "Así te parece que está bien, ¿no es cierto? Pero suponete que tuviéramos que dejar unos espacios, como antes. Si hubiera que separar, ¿dónde te parece que habría que hacerlo?" Por supuesto que, en caso de que el niño propusiera alguna separación, se imponía preguntarle "qué quedará escrito" en cada fragmento.

Digamos, antes que todo, que esta manera de escribir no impidió ni favoreció la aparición de uno cualquiera de los tipos de conducta que distinguimos antes, con una sola excepción: la atribución de toda la oración a un solo fragmento, y de otras similares a los fragmentos restantes. Esta conducta resulta automáticamente eliminada con esta manera de escribir, por razones bien evidentes; como tampoco aparecen los recortes silábicos, que no constituyen en sí un tipo particular de conducta, sino un modo bastante general de solucionar el problema de los fragmentos "sobrantes", que aquí no existen puesto que no hay más que un único fragmento.

Que en este caso también aparezcan las respuestas que hemos caracterizado como ubicación exclusiva de los sus-

tantivos (y que luego analizamos como la ubicación de los objetos referidos o de sus nombres) nos parece muy importante, y una indicación más en favor de que esa concepción no es una solución "ad-hoc", que puede aparecer o desaparecer según la naturaleza del estímulo presentado, sino una etapa importante del desarrollo genético que estamos estudiando. En efecto, puesto que aquí no hay fragmentaciones gráficas, podríamos pensar que ello favorece la centración en el enunciado, en tanto totalidad. Pero ello no ocurre. Lo que obviamente tampoco aparece es la introducción de otros nombres, no mencionados en la oración presentada. La aparición de otros nombres (como mamá, cancha, jugadores, etc.) se observa solamente cuando hay fragmentos "sobrantes"; la hipótesis de que sólo los nombres (o los objetos designados) están representados resulta evidente cuando se introducen nuevos nombres, pero también puede manifestarse sin ellos, como es fácil ver en el ejemplo siguiente. Gustavo es un caso particularmente claro, que oscila entre la ubicación de los objetos referidos y un análisis de la oración, pero con imposibilidad de efectuar una separación entre sus partes.

Gustavo (4a CB). (Oración en manuscrita)

	(Gustavo repite bien la oración, tanto como el gesto de izquierda a derecha).
¿Dice miel en algún lado?	(gesto afirmativo, muestra las dos últimas letras).
¿No puede ser que diga miel acá? (señala las cinco primeras letras).	No. Acá empieza el oso.
¿Acá dirá miel? (señala la parte central del texto).	No. Porque acá dice el oso come miel.
¿Dónde dice el oso?	(señala las tres primeras letras).
¿Dónde dice miel?	(señala las dos últimas).
¿Dónde dice come?	...la miel (completando).
¿Entonces, miel es acá (las dos últimas letras)?	Sí, porque de acá saca la miel.
¿Y oso?	Acá (recorriendo el texto de izquierda a derecha). Y acá saca la miel (las dos últimas letras). Acá está la cabeza.

(Tapa las dos últimas letras, queda visible *elosocomemi*) ¿Qué dice ahora?	El oso come la miel, de vuelta ahí (haciendo esta vez un gesto continuo de derecha a izquierda).
¿Y dónde dice miel ahora?	(señala las dos primeras letras).
(Tapa comienzo y final del texto, queda visible *oso*) ¿Y ahora?	El oso come miel (gesto de derecha a izquierda, sobre parte visible).
(Ídem, queda visible *emie*) ¿Y ahora?	Miel. El oso come la miel.

Este ejemplo es instructivo por varias razones. Primero, porque las referencias figurales son particularmente claras: Gustavo habla como si el texto fuera una imagen ("de acá saca la miel"; "acá está la cabeza"). Segundo, porque la totalidad de la oración puede estar en cualquiera de las partes (la técnica de ocultar un trozo y solicitar una lectura del resto es muy útil para verificar esto). Tercero, porque no puede decirse que Gustavo diga "cualquier cosa", ya que rechaza sugestiones del experimentador, contrarias a su opinión. Cuarto y último, porque este caso nos permite entrever un problema que abordaremos luego: el de saber cuáles tipos de conducta son compatibles entre sí. Gustavo nos indica claramente que la dificultad de efectuar una separación entre las partes de la oración y la ubicación de los referentes no son respuestas excluyentes ni representativas de momentos diferentes de la evolución. Son probablemente, como lo veremos más adelante, dos maneras alternativas de responder, al mismo nivel de desarrollo de la conceptualización, al problema planteado: centrándose una vez en la emisión en tanto forma lingüística, y otra vez en el contenido del mensaje, en tanto realidad referida.

Pasemos ahora al problema específico que abordamos con esta manera de escribir sin dejar blancos. La gran mayoría de los niños no encuentra ningún inconveniente en escribir así, y dicen que "no importa", que está bien. En los casos en que el texto es presentado en manuscrita, aparece una justificación más para no dejar blancos:

No hay que separar "porque la letra está juntita", dice Javier (4a CB), indicando por tal motivo que en la escritura cursiva, ¡como es bien sabido!, las letras se juntan entre sí.

Diego (4a CM) dirá también que no hay que separar, porque es "para firmar", y van juntas. Aclaremos: la letra cursiva es denominada por Diego "letra para firmar".

Máximo (5a CM) indica, enfáticamente, "con éstas no se separa", sobrentendido, con esta clase de letras.

La comparación con las escrituras anteriores, donde se escribió con las separaciones habituales, da a veces efectos sorprendentes:

Alejandra (5a CM) compara ELOSOCOMEMIEL con PAPÁ PATEA LA PELOTA. Le preguntamos si piensa que está bien, y contesta que no, y a nuestra pregunta sobre si hay algo que corregir, Alejandra responde: "Acá tengo que poner otras letras", y de inmediato se pone a la tarea de "rellenar" con otras letras los espacios en blanco de la oración escrita con separaciones normales.

Laura (5a CB), haciendo la misma comparación, pero con la oración sin blancos escrita en cursiva, observa lo siguiente:

"Éstos (PAPÁ...) tienen que ir separados porque son letras no más. Éstas (*elosoc...*) son para leer y tienen que ponerlas todas juntas". Congruente con lo que acaba de decir, Laura objetará la escritura de "la nena come un caramelo", en cursiva, y exigirá que todos los fragmentos de ese texto se junten entre sí.

Cuando a algunos niños de los que se niegan a efectuar cortes en el texto les proponemos una situación forzada (si hubiera que separar, ¿por dónde?) los resultados son extremadamente variados:

- □ algunos proponen hacer las "separaciones" arriba y abajo del texto, o en los extremos, pero de ninguna manera dentro del texto;
- □ otros proponen un número arbitrario de separaciones, que luego no saben cómo interpretar;
- □ otros, proponen separar letra por letra;
- □ otros, finalmente —y los menos— proponen una separación en dos partes, quedando "oso" en una y "miel" en la otra.

De los 56 niños que interrogamos con esta técnica solamente 11 indicaron que había que hacer alguna separación (2 de CB y 9 de CM).

Seis de estos 11 niños propusieron una división en dos (interpretada en tres casos como la representación de ambos sustantivos, en un caso como el complemento directo separado de la oración entera, y en los dos casos restantes como sujeto/predicado). Uno sugiere una división en tres partes, ubicando en cada una al sujeto, el verbo y el objeto, respectivamente. Otro propone una división en cuatro partes, pero luego no sabe cómo interpretarlas porque, en realidad, espera que corresponda a sujeto/predicado. Otro dice que hay que separar, pero no sabe dónde. Uno solo propone una división en cuatro partes, que sigue las convenciones habituales (poco interesante, porque se trata de un niño que ya sabe leer solo; pero bastante interesante, cuando se observa que es el único, de los 3 que saben leer solos y que pasaron esta prueba, que exige esas divisiones. Los otros, aún sabiendo leer, piensan que da lo mismo "escribir junto o separado": "las dos iguales", dice Miguel).

El caso más interesante es, sin duda, el de Ximena (4a CM), a quien ya hemos hecho referencia en la sección F]. Recordemos que ella propone una división en tres partes, e indica al experimentador cómo reescribir la oración, pero luego, frente al resultado queda perpleja. El texto reescrito es: "elosoco me miel" y Ximena lo lee para sí, sin entender: "el oso come miel... el oso, el oso come miel... ¡Ah, ya sé! Hay dos osos, y la miel". Nada hay más claro que esta respuesta para hacernos comprender las dificultades del pasaje de una división en dos partes a una división en tres.

IV.3. LA LECTURA DE UNA ORACIÓN LUEGO DE EFECTUAR UNA TRANSFORMACIÓN

En el contexto de la problemática sobre la ubicación de las partes de la oración en el texto, una de las preguntas que nos formulamos es la siguiente: ¿a partir de qué momento el niño podrá deducir cuál es el resultado de la permutación de dos de los términos de una oración? Ele-

gimos, para responder a esta pregunta, una oración que admitiera una permutación de los dos sustantivos sin dar lugar a una marcada anormalidad semántica, y trabajamos con EL PERRO CORRIÓ AL GATO de la misma manera que con las oraciones anteriores (solicitando una ubicación de sus partes) para luego pasar a la escritura de EL GATO CORRIÓ AL PERRO y solicitar al niño una "lectura anticipada" de ese nuevo texto. Mientras procedíamos a escribir la oración, indicábamos cuidadosamente al niño las permutaciones efectuadas, tanto como lo que se mantenía en la posición original (escribiendo debajo del modelo, íbamos diciendo: "esto lo dejo igual; esto que estaba acá lo pongo acá", etc.). Finalizada la escritura, preguntábamos: "¿Qué te parece que dice?"

En este caso, obviamente, el niño debía utilizar la información dada en primer lugar (cuando le leímos la primera oración), más la información dada por la transformación efectuada, para deducir el posible significado del nuevo texto escrito.

Las semejanzas con la situación de transformación de palabras, que analizaremos en el capítulo VI, son marcadas. Pero hay también diferencias sensibles. Cuando efectuamos transformaciones sobre una palabra escrita es preciso —a partir de cierto nivel de desarrollo— trabajar con la descomposición de la palabra en unidades menores no-significativas (las sílabas, en general); en tanto que aquí basta con trabajar al nivel de las palabras, consideradas en su composición lineal dentro de la oración.

Ahora bien, luego de haber pasado revista a las múltiples y variadas dificultades que el niño debe enfrentar para dar una significación a los fragmentos de escritura de una oración, y lo tardío de la suposición según la cual el orden lineal del texto corresponde al orden temporal de la emisión, podemos sospechar que la anticipación del resultado de una transformación de este tipo no es tampoco tarea fácil. Incluso, no sería nada sorprendente que hubiésemos encontrado que ninguno de nuestros sujetos era capaz de dar una respuesta correcta, puesto que, según cualquiera de las definiciones convencionales, no saben aún leer (salvo contadas excepciones). Sin embargo, encontramos sujetos que sin saber leer pueden dar una respuesta correcta. Las condiciones de este logro son las que analizaremos ahora.

Si intentamos un ordenamiento genético de las respuestas obtenidas (en total 20 de cb y 34 de cm) obtenemos las categorías siguientes:

1] *Dice lo mismo; el cambio es indiferente con respecto a la significación* (7 respuestas cb y 4 cm). Estos niños han tomado nota de la transformación efectuada, pero, puesto que los fragmentos de escritura anteriores están todos presentes, no encuentran razones para suponer que la significación haya cambiado. "Igual dice el perro corrió al gato", sostiene Favio (5a cb). Es evidente la relación que existe entre estas respuestas y las que observamos (cap. vi) con respecto a las transformaciones del nombre propio. Si están las letras del nombre, "dice" lo mismo, aunque el orden haya cambiado. De la misma manera, puesto que las letras de la oración original siguen estando, lo demás es irrelevante. El cambio observado no constituye aún una perturbación con respecto a las hipótesis del sujeto.

2] *Dice lo mismo, pero es preciso cambiar el orden de lectura.* (3 respuestas cb y 3 cm). La posibilidad de emisión de este tipo de respuesta está obviamente ligada a la libertad en la orientación de la lectura. Si para el niño se puede leer de izquierda a derecha tanto como de derecha a izquierda, una posible interpretación de la transformación observada consiste en conservar la significación (puesto que las letras son las mismas) pero cambiando el orden de lectura (puesto que lo que estaba a la derecha se puso a la izquierda, y viceversa). Fernando (4a cm) dice: "Si es al revés esto tiene que estar al revés", y repite la oración inicial, pero invirtiendo la orientación de la lectura.

3] *Dice y no dice lo mismo* (3 respuestas cb y 2 cm). Estos niños tienen el sentimiento de que algo ha cambiado, pero no saben qué, y permanecen en la indecisión entre las semejanzas observadas (las letras son las mismas, y por lo tanto, la significación debiera ser la misma) y las diferencias igualmente observadas (el orden no es el mismo, y por lo tanto algo debe de haber cambiado con respecto a la significación). Los dos niños de cm son los que logran, con dificultad, explicarse:

Máximo (5a): "Está mal. Está todo al revés. Dice el perro corrió al gato pero está mal."

Ximena (4a): "Dice lo mismo, pero diferentes cosas. Lo mismo, pero con otras cosas."

4] *Dice otra cosa* (3 respuestas CB y 1 CM).
En este caso, gana la percepción de las diferencias sobre las semejanzas. Roxana (5a CB) responde: "No sé. Dice otra cosa", y rechaza la propuesta del experimentador cuando éste le sugiere: "¿podrá decir el gato corrió al perro?" Dos de los niños llegan a conciliar, mínimamente, cambio y permanencia manteniendo el sujeto de la oración original. Así, Jorge (4a CM) sostiene que ahora dice "El perro corrió y nada más", y Leonardo (5a CB) piensa que ahora dice "El perro está en la cucha".

5] *Se niegan a anticipar* (2 respuestas CB y 5 CM).
En este grupo encontramos tanto a los prudentes como a los que responden "no sé" porque no atinan a elaborar ninguna hipótesis frente a un problema que los supera. Es, de hecho, una categoría mixta que no representa ningún avance genético, pero que presentamos de todas maneras porque, en algunos casos, la respuesta "no sé" precede al descubrimiento súbito de la respuesta correcta, como se verá en la categoría siguiente.

6] *Descubrimiento de la respuesta correcta, luego de "no sé" o "dice lo mismo"* (1 respuesta CB y 8 CM).
En estos casos el niño comienza por negarse a anticipar, o por minimizar la transformación, suponiendo que sigue diciendo "lo mismo", pero luego —y generalmente de pronto, como si se tratara de un súbito descubrimiento— encuentra la significación exacta de la permutación. Eso no elimina las dudas, en por lo menos tres casos. Pero en otros la componente deductiva aparece claramente. Así, Marina (5a CM) lo descubre de la siguiente manera: "Ya sé... dirá... el perro corrió al gato y el gato... al perro."

7] *Deducción inmediata* (1 respuesta CB y 11 CM).
La deducción inmediata del resultado de la transformación aparece solamente en niños de 5 y 6 años. La justifi-

cación de esta deducción apela a la permutación, concebida como un escribir lo mismo pero "al revés":

Martín (6a CM): "Al revés. Dice el gato corrió al perro."

María (6a CM): "Porque está al revés."

Alejandro (6a CM): "Porque acá dice al revés. Tiene que ser lo mismo pero al revés."

El tiempo de reflexión que necesitan estos sujetos es mínimo. Algunos dan la respuesta antes que el experimentador haya terminado de escribir la oración, y Vanina (6a CM) responde de inmediato cuando el experimentador anuncia lo que va a hacer, y antes de que haya tenido el tiempo material de comenzar a escribir.

La intervención de la deducción, en estos casos, nos parece evidente. Ninguno de estos niños intenta descifrar el texto. No lo necesitan, puesto que, como dice Alejandro, "*tiene* que ser lo mismo pero al revés".

¿Quiénes son los niños capaces de hacer estas admirables deducciones inmediatas? Cuando analizamos la conducta de ellos en las otras oraciones sobre las que trabajaron vemos que todos ellos se ubican, por lo menos, en el nivel de la suposición de la escritura del verbo como elemento independiente, y que la mayoría se ubica al nivel de la suposición de la escritura del artículo como elemento independiente.

En otros términos, la posibilidad de deducir el resultado de la operación efectuada sobre el texto nos parece reflejar el nivel de desarrollo alcanzado por el niño en la conceptualización de la escritura. Llegar a concebir que la escritura representa las palabras emitidas, y que el orden espacial —fijo y no fluctuante— corresponde al orden de la emisión, son los prerrequisitos indispensables para que la tarea propuesta sea resuelta, con una facilidad sorprendente.

Paralelamente, los niños que piensan que en el nuevo texto dice "lo mismo", a pesar de la transformación, se ubican en los niveles más elementales de conceptualización, en las restantes oraciones.

IV.4. DISTRIBUCIÓN DE LAS RESPUESTAS

A] *Por grupos de edad*

El cuadro I muestra la distribución de las respuestas * por grupos de edad. Es interesante notar que, en términos cuantitativos, las respuestas de tipo *A* —las que suponen que el artículo está escrito, como las otras palabras de la oración— son prácticamente inexistentes a los cuatro años y, aunque aumentan con la edad, no constituyen aún a los 6 años sino apenas un 13% de las respuestas, lo que equivale a señalar que la gran mayoría de los niños que abordan el aprendizaje escolar a los 6 años no está en condiciones de aceptar, de inmediato, que esos elementos del lenguaje (tanto como, probablemente, las preposiciones, conjunciones, etc.) tengan una representación escrita.

Considerando conjuntamente las respuestas de tipo *A* y *B* obtenemos el total de respuestas que suponen que el verbo está escrito de manera independiente: esas respuestas pasan de un 23% a los 4 años a un 43% a los 5 y 6 años. Las respuestas de tipo *C* disminuyen, obviamente, en la medida en que pasan a engrosar las filas de los tipos *A* y *B*. En lo que respecta a los otros tipos de respuestas, podemos notar que el tipo *E* —la atribución de toda la oración a un solo fragmento del texto, y de otras oraciones congruentes con la primera a los fragmentos restantes— es una conducta relativamente rara, que se manifiesta sólo a los 4 y 5 años, lo mismo que las conductas notadas como *DF*, es decir, aquellas en donde el niño oscila, sin poder decidirse, entre atribuir un nombre a cada fragmento del texto (con el consiguiente problema de los "sobrantes"), y un intento de trabajar con esbozos de fragmentación de la oración entera (pero sin congruencia ni estabilidad en las atribuciones).

Las conductas de tipo *D* y *F* sufren una evolución curiosa, que trataremos de comprender haciendo un análisis a la vez por grupos de edad y de procedencia socioeconómica.

* Llamamos aquí "respuesta" al conjunto de respuestas dadas por cada niño a *todas* las preguntas relativas a una *misma* oración. El total analizado es de 228 respuestas (o, mejor dicho, conjuntos de respuestas).

B] *Por grupos socioeconómicos de procedencia*

Si consideramos la distribución de las respuestas en términos de los dos grupos socioeconómicos contrastantes, haciendo abstracción de la variable edad, es fácil observar (cuadro II) que las respuestas más evolucionadas están mejor representadas en los niños de CM que en los de CB: el total de respuestas *A* y *B* constituyen casi la mitad del total de respuestas de CM (47.71%). Inversamente, las respuestas menos evolucionadas (tipos *D*, *E* y *F* están mejor representadas en CB, constituyendo, allí, casi la mitad del total de respuestas (49%), en tanto que las respuestas de tipo *C* —caracterizadas por un análisis de la oración que no concibe al verbo como escrito de manera independiente— están representadas por cantidades muy próximas en ambos grupos.

Pero el hacer abstracción de la edad, en un estudio sobre el desarrollo, no constituye sino un artificio inoperante. ¿Qué ocurre cuando re-introducimos la variable edad, pero manteniendo la distinción entre los grupos CM y CB? El cuadro II se presta a varias lecturas diferentes. Es posible volver a observar el avance en los niveles de conceptualización de los niños de CM con respecto a los de CB. Pero también es posible notar que, en los dos grupos, hay notables diferencias entre los niños de 4 y los de 5 años —diferencias que, en ambos grupos, coinciden con índices evidentes de progreso— en tanto que entre los grupos de 5 y los de 6 años hay indicaciones mixtas: de progreso en algunos casos, de retroceso en otros. Por ejemplo, si bien en CM hay un avance de las respuestas de tipo *A*, que casi se duplican, hay también un incremento marcado de las respuestas de tipo *D* —que no son precisamente las más evolucionadas— en tanto que las de tipo *F* se mantienen constantes. Entre los 5 y los 6 años de CB observamos muy pocos índices de progreso, y un incremento considerable de las respuestas de tipo *D* y *F*.

Una interpretación posible de esas diferencias consistiría en recordar las diferencias de procedencia de los grupos de 4 y 5 años, por un lado, de los de 6 años, por el otro. Como ya hemos indicado, la población de 4 y 5 años de CM asistía a jardines de infantes privados, mientras que la de 6 años asistía a una escuela pública. Aunque en todos los casos seleccionamos a hijos de profesionales independientes, en la

época en que realizamos esta investigación existía una tendencia de los padres de esa categoría profesional a enviar sus hijos, de preferencia, a una escuela privada (por razones que no es del caso analizar aquí). Podría entonces suponerse que, aun perteneciendo al mismo grupo social, habría diferentes expectativas o exigencias de rendimiento escolar en las familias de origen. En lo que respecta al grupo CB las diferencias, indudablemente, son más marcadas, y a ellas hemos hecho referencia en varias ocasiones: dadas las pocas oportunidades de asistir a un jardín de infantes que tiene la población marginada en la ciudad de Buenos Aires, los que asisten constituyen ya un grupo particular, y es evidente, entonces, que encontraremos diferencias entre los que concurren a primer grado habiendo asistido previamente a un jardín de infantes, y los que no han podido asistir.

Sin embargo, nosotros no intentaremos insistir sobre este tipo de interpretaciones. Es importante recalcar que nuestro intento no es el de determinar cuáles son las diferencias cuantitativas entre los dos grupos de referencia elegidos. Tampoco pretendemos haber tomado una muestra que garantice la representatividad de los datos con respecto a la población de la capital argentina. Nuestro objetivo fundamental al contrastar los dos grupos de niños consiste en saber *si las mismas conductas aparecen en ambos grupos, o si hay conductas específicas para cada grupo.* En ese sentido, los datos son concluyentes: no hay ningún tipo de conducta que sea exclusivo de un grupo social. Aunque con frecuencias variables, todos ellos están representados. Incluso las respuestas que son, sin duda alguna, las más primitivas (como el tipo *F*, es decir, la suposición de que sólo los nombres de los objetos o personajes referidos están representados en la escritura) están lejos de ser privativas del grupo CB: de 4 a 6 años, ellas aparecen en ambos grupos.* En el otro extremo de la escala, las respuestas de tipo *A* (las más próximas a las conceptualizaciones adultas) tampoco son privativas del grupo CM, sino que aparecen a las mismas edades —aunque con menor frecuencia— en el grupo CB (véase gráfica 1).

* Las respuestas que hemos notado como *DF* no constituyen un nuevo tipo de respuestas, sino una oscilación del sujeto entre ambos tipos de respuesta, sin que un modo de consideración del texto prime sobre el otro.

c] *Por sujetos*

En los cuadros anteriores trabajamos sobre los totales de respuestas por edad, independientemente del hecho de que ellas provinieran del mismo sujeto, o de sujetos diferentes. Ahora es necesario preguntarse cuál es la distribución de los distintos tipos de respuestas para cada uno de los niños interrogados. Esta pregunta es esencial para nuestro propósito. En efecto, si un sujeto puede presentar un abanico de respuestas que van de las que hemos considerado como más evolucionadas a las menos evolucionadas, nuestra misma clasificación es puesta en tela de juicio. Si, por el contrario, encontramos que las respuestas de cada sujeto presentan una variabilidad limitada, la idea de "niveles de conceptualización" puede ser sustentada.

Nosotros hemos distinguido previamente una serie de categorías de respuesta, que presentamos en cierto orden, de las más próximas a las concepciones adultas (*A*) a las más alejadas (*D*, *E* y *F*). De lo que se trata ahora es de saber si las categorías intermedias (*B* y *C*) constituyen, genéticamente hablando, los eslabones que vinculan los dos extremos antes mencionados. En otros términos, si, para llegar a dar respuestas de tipo *A* hay que pasar previamente por los tipos anteriores. Como nuestro trabajo no es de índole longitudinal —es decir, que no hemos hecho un seguimiento de los mismos sujetos a través de cierto período de tiempo— lo único que podemos observar es *si, para cada sujeto, la variabilidad de respuestas está limitada a las categorías que, en nuestra clasificación inicial, hemos considerado como próximas entre sí.*

Comencemos por las respuestas que denotan conceptualizaciones más alejadas de las del pensamiento adulto. El cuadro III muestra la distribución de las respuestas *D*, *E* y *F*, por sujeto. En total hay 18 niños que han dado respuestas de estos tres tipos, con exclusión de todos los restantes. Es fácil observar que los sujetos que presentan más de un tipo de respuestas se concentran en la columna *D/F*, es decir, se trata de sujetos que dan, por ejemplo, dos respuestas de tipo *D* para dos oracions diferentes, y respuestas de tipo *F* para las restantes (o inversamente, que hayan comenzado por *F* y continuado luego por *D*). El tipo *E* de respuestas no es un tipo estable: no solamente es poco

frecuente, como hemos visto antes, sino que pareciera constituir una solución altamente inestable, en la medida en que los sujetos que lo presentan (3 en total), dan también respuestas de tipo *F*. Por el contrario, hay sujetos que, establemente, se mantienen en respuestas de tipo *D* o de tipo *F* de una oración a otra.

Es importante señalar: a] que los tipos *D* y *F* parecieran constituir tipos estables de respuestas; b] que la coexistencia de respuestas de tipo *D* y *F* en un mismo sujeto es más frecuente que la presencia de uno solo de esos tipos de respuestas; c] que los tipos *D* y *F* pueden llegar a coexistir en el análisis de la misma oración, lo cual nos ha llevado a notar separadamente las respuestas *DF*, para indicar que la forma de análisis del texto escrito propio al tipo *D* y la forma de análisis del texto propio al tipo *F* están ambos presentes, sin crear una nueva síntesis, pero sin primacía de uno sobre otro.

Estos hechos, a nuestro juicio, sugieren la siguiente interpretación: las respuestas *D*, *E* y *F* no están genéticamente ordenadas, sino que constituyen alternativas propias a un mismo nivel de desarrollo de las conceptualizaciones sobre la escritura, y en las conclusiones que siguen (IV. 5) trataremos de indicar cuál puede ser su afinidad íntima.

Si consideramos las respuestas *D*, *E* y *F* como respuestas propias a un mismo nivel de conceptualización, veamos qué ocurre con las otras respuestas. La gráfica 2 y los cuadros IV y V muestran la distribución de los datos.

La consecuencia más importante que debemos extraer de estos nuevos datos es la siguiente: solamente 7 sujetos, de un total de 68, presentan respuestas que no respetan la "progresión genética" hipotetizada por nuestra clasificación inicial. En otros términos, *el 90% de los sujetos presentan únicamente respuestas de una única categoría o de categorías próximas entre sí*: un sujeto que presenta respuestas de tipo *B* puede presentar también respuestas de tipo *A* o *C*, pero no de los tipos restantes; del mismo modo, si un sujeto presenta respuestas de tipo *C*, las respuestas de tipo *A* están excluidas; etcétera.

Este hecho es extremadamente importante, porque sustenta con fuerza nuestra hipótesis de base: nuestra clasificación inicial no es, simplemente, uno de los modos de distinguir entre sí las respuestas, sin que podamos establecer

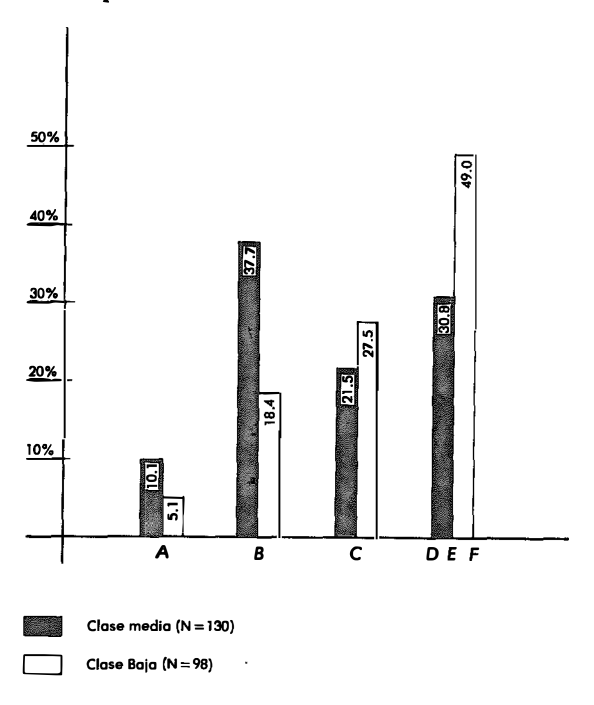
los lazos de filiación entre esas respuestas, sino un ordenamiento genético, que indica *cuáles son los niveles sucesivos de conceptualización de la escritura,* tal como la tarea propuesta permite ponerlos de manifiesto.

El análisis de las excepciones es útil, porque permite reducir a 5 las 7 excepciones iniciales. En efecto, dos niños de CM (uno de 4 y otro de 5 años) presentan un rango mayor de variabilidad, *pero no dentro de la misma sesión, sino de una sesión a la otra.* Uno de ellos presenta exclusivamente respuestas de tipo *F* en la primera sesión, y da una respuesta de tipo *B* en la segunda, sin que hayamos registrado en él respuestas de tipo *C*. El otro da una respuesta de tipo *D* y dos de tipo *C* en la primera sesión, y una de tipo *B* en la segunda sesión. Nada impide que, en un intervalo de siete a diez días, los sujetos hayan avanzado en su nivel de conceptualización, más aún teniendo en cuenta que, si bien nuestro interrogatorio no tendía en modo alguno a inducir una forma de análisis en lugar de otras, puede haber tenido lugar un efecto de aprendizaje *por el hecho mismo de haber sido confrontados a situaciones conflictivas.*

Los casos de excepciones francas a nuestra hipótesis genética constituyen, probablemente, ejemplos de aprendizaje rápido en sujetos que estaban ya "disponibles" para un cambio de conceptualización. Especialmente algunos casos de CB parecieran sugerir que, en estos niños, es posible inducir un cambio rápido de respuestas con sólo confrontarlos a situaciones potencialmente conflictivas. Así, por ejemplo, David (5a), da una respuesta de tipo *E*, otra de tipo *DF*, y finalmente dos respuestas de tipo *B*. Igualmente Evangelina (6a) pasa de una respuesta de tipo *C* a dos respuestas de tipo *A*, como si, inicialmente, estuviera buscando cuál es la manera satisfactoria de recortar el enunciado en función de las propiedades del texto escrito, pero fuera capaz de encontrar rápidamente una solución acorde con las conceptualizaciones adultas.

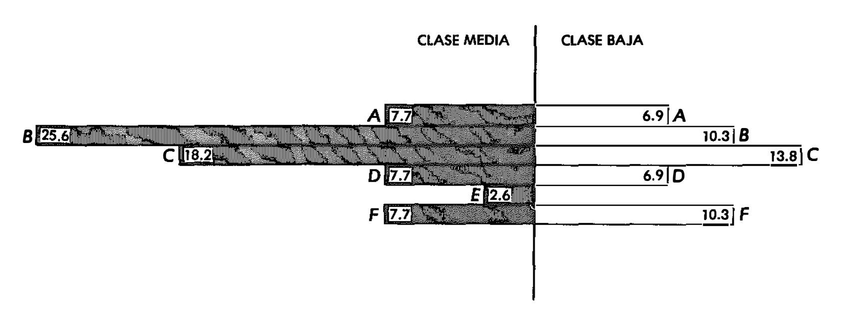
(Estudios posteriores nos están permitiendo verificar la generalidad de los resultados aquí presentados. Más aún: las mismas categorías de respuestas aparecen en el análisis de distintos tipos de oraciones.)

GRÁFICA 1: *Distribución de las respuestas según los niveles de conceptualización.**



* Los tipos de respuesta *D/E/F* pertenecen al mismo nivel de conceptualización.

GRÁFICA 2: *Cantidad de sujetos que presentan por lo menos tres respuestas de la misma categoría (en porcentaje).*



CUADRO I: *Distribución de las respuestas por edad.*

	A	*B*	*C*	*D*	*E*	*DF*	*F*
4a (Σ = 69)	1	15	21	9	3	3	17
	(1.45%)	(21.74%)	(30.43%)	(13.04%)	(4.35%)	(4.35%)	(24.64%)
5a (Σ = 83)	7	29	22	4	4	4	13
	(8.43%)	(34.94%)	(26.51%)	(4.82%)	(4.82%)	(4.82%)	(15.66%)
6a (Σ = 76)	10	23	12	16	—	1	14
	(13.16%)	(30.26%)	(15.79%)	(21.05%)	—	(1.32%)	(18.42%)

	D E F	
4a =	32	(46.38%)
5a =	25	(30.12%)
6a =	31	(40.79%)

CUADRO II: *Distribución de las respuestas por edad y por grupos socioeconómicos.*

	A	B	C	D	E	DF	F
Clase media							
4a (Σ = 38)	1	11	9	6	3	—	8
	(2.6 %)	(28.9 %)	(23.7 %)	(15.8 %)	(7.9 %)		(21.1 %)
5a (Σ = 41)	4	17	13	1	—	—	6
	(9.8 %)	(41.5 %)	(31.7 %)	(2.4 %)			(14.6 %)
6a (Σ = 51)	8	21	6	9	—	—	7
	(15.7 %)	(41.2 %)	(11.8 %)	(17.6 %)			(13.7 %)
Total (Σ = 130)	13	49	28	16	3	—	21
	(10 %)	(37.7 %)	(21.5 %)	(12.3 %)	(2.3 %)		(16.1 %)
	A + B: 62			D + E + DF + F: 40			
	(47.7 %)			(30.8 %)			

	A	B	C	D	E	DF	F
Clase baja							
4a (Σ = 31)	—	4	12	3	—	3	9
		(12.9 %)	(38.7 %)	(9.7 %)		(9.7 %)	(29 %)
5a (Σ = 42)	3	12	9	3	4	4	7
	(7.1 %)	(28.6 %)	(21.4 %)	(7.1 %)	(9.5 %)	(9.5 %)	(16.7 %)
6a (Σ = 25)	2	2	6	7	—	1	7
	(8 %)	(8 %)	(24 %)	(28 %)		(4 %)	(28 %)
Total (Σ = 98)	5	18	27	13	4	8	23
	(5.1 %)	(18.4 %)	(27.5 %)	(13.3 %)	(4.1 %)	(8.2 %)	(23.5 %)
	A + B: 23 (23.5 %)			D + E + DF + F: 48 (49 %)			

CUADRO III: *Número total de sujetos que presentan exclusivamente respuestas de los tipos D, E y F.*

		D	*E*	*F*	*D/E*	*D/F*	*E/F*	*D/E/F*
CM	4a	2				1	1	
	5a							
	6a	1				3		
CB	4a			1		1		
	5a			1			1	1
	6a	1		1		3		

CUADRO IV: *Cantidad de sujetos que presentan exclusivamente respuestas de un solo tipo o de tipos conexos.*

	A	*A/B*	*B*	*B/C*	*C*	*C y D/F*	*D/E/F*	*Otros*
CM								
4a (Σ = 11)	—	1	1	1	1	1	4	2
5a (Σ = 12)	—	2	3	4	—	2	—	1
6a (Σ = 16)	2	2	4	2	—	1	4	1
CB								
4a (Σ = 9)	—	—	1	—	—	6	2	—
5a (Σ = 11)	—	1	—	3	—	2	3	2
6a (Σ = 9)	—	—	—	1	—	2	5	1

CUADRO V: *Cantidad de sujetos que presentan únicamente respuestas de una única categoría, o bien de categorías contiguas (en porcentajes).*

	A	*A+B*	*B*	*B+C*	*C*	*C+D/F*	*D/E/F*	*Otros*
Clase media (Σ = 39)	5.1	12.8	20.5	17.9	2.6	10.2	20.5	10.2
Clase baja (Σ = 29)	—	3.4	3.4	13.8	—	34.5	34.5	10.3

Total (Σ = 68) — una única categoría = 26.5
categorías contiguas = 63.2
otros = 10.3

IV.5. INTERPRETACIÓN GENERAL

La línea evolutiva que podemos extraer de los resultados presentados es la siguiente:

1] Todo a lo largo de la evolución —y hasta el nivel más próximo a las concepciones adultas— la escritura no es considerada como una réplica del enunciado oral, como una "imagen especular" del acto oral. Por el contrario, la escritura es considerada como proveyendo indicaciones que permiten construir un enunciado acorde con las reglas de la propia gramática interna, pero que no lo reproduce en todos sus detalles. En suma, la lectura aparece como un acto de construcción efectiva.

2] En un primer nivel el niño espera que la escritura represente únicamente los objetos y personajes de los que se habla (o sus nombres). En otros términos, espera que solamente el contenido referencial del mensaje esté representado, pero no el mensaje mismo en tanto forma lingüística. Esta concepción encuentra obstáculos al aplicarse al objeto de conocimiento —es decir, la escritura misma en su realidad concreta—, ya que el texto propone mayor número de fragmentaciones que de personajes mencionados. Una manera de resolver el conflicto consiste en introducir, para los fragmentos "sobrantes", los nombres de otros tantos objetos que constituirían el decorado o el escenario de la acción referida en la oración.*

3] Alternativamente —y en el mismo nivel de desarrollo— el niño puede centrarse en la forma lingüística como tal, pero le será entonces difícil concebir que la oración —unidad sintáctica, de entonación y de significado— pueda fragmentarse de una manera acorde a la que el texto propone. De hecho, no logra ningún recorte de la oración que

* La realidad de esta interpretación la hemos corroborado en una investigación realizada en francés, donde proponíamos, como ejemplo de oración no-conflictiva, "maman prépare trois gateaux" (= mamá prepara tres tortas), ya que allí hay tantas partes en la escritura como objetos referidos en la oración. Efectivamente muchos niños no tienen ninguna dificultad en utilizar en este caso las segmentaciones del texto —y, a la pregunta de si "gateau" está escrito responden, por ejemplo, "oui, un, deux, trois gateaux", señalando tres fragmentos de escritura— en tanto que esos mismos niños tienen dificultades en utilizar las fragmentaciones del texto cuando no hay coincidencia entre cantidad de objetos referidos y cantidad de fragmentos del texto.

pueda aplicarse a las fragmentaciones efectivas, y no hallará contradicción entre ubicar la oración entera o sólo una de las palabras de esta oración en cualquiera de las partes del texto.

4] Haciendo "puente" entre la centración en el contenido referencial del mensaje o la centración en la forma lingüística, hallamos las respuestas que —al mismo nivel de desarrollo— ubican la oración entera en uno de los fragmentos de escritura, y en los restantes optan por leer otras oraciones, congruentes con la oración inicial. "Puente" entre las anteriores porque a) la oración aparece nuevamente como una unidad que no puede representarse fragmentadamente; y porque b) al introducir nuevas oraciones como parte de la lectura del texto, se introducen también nuevos referentes.

5] Un paso importante parece franquearse cuando el niño supone que también el verbo puede estar representado en la escritura (o, lo que sería más correcto, cuando supone que no solamente los objetos sino también la relación entre ellos puede ser representable). Pero, en la medida en que una relación pura es irrepresentable en cuanto tal, independientemente de los términos de esta relación, el niño no logra concebir que el verbo pueda estar representado en tanto elemento independiente. De allí las respuestas absolutamente insólitas que consisten en ubicar, en fragmentos independientes, ambos sustantivos, y la oración entera o el predicado entero en los fragmentos restantes, lo cual equivale, aparentemente, a suponer que los sustantivos están representados dos veces (una vez, de manera independiente, y otra, acompañando al verbo). Sin embargo, creemos que no es ése el pensamiento del niño de este nivel. Nuestra hipótesis (hipótesis altamente especulativa por el momento, pero sustentada en algunas indicaciones extremadamente sugestivas, y que trabajos futuros deberán confirmar o refutar) es que el niño espera encontrar en el texto no una representación fonológica ni semántico-referencial del enunciado, sino una representación de su estructura lógica. En otros términos, que luego de pasar por la etapa en que la escritura es considerada como una especie de dibujo —que no difiere del dibujo sino, quizás, porque lo que se dibuja son los nombres de los referentes y no sus características figurales—, y antes de llegar a suponer

que la escritura representa —aunque imperfectamente— los sonidos distintivos del habla, el niño pasa por una etapa donde la suposición básica (aunque quizás no la única) consiste en suponer que lo que se indica en el texto es el valor particular de los argumentos y de la relación que los vincula. Pero como el niño no conoce ningún lenguaje formal, ocurre que, necesariamente, expresa tanto la relación como sus términos con elementos lexicales, y lo que es atribuido al texto es al mismo tiempo el enunciado tanto como las relaciones lógicas implicadas.

6] Pivote entre la escritura como representación de los referentes y la escritura como representación de las palabras del enunciado, o bien pasaje propio con sus características específicas por las relaciones lógicas como puente entre lo referencial y lo fonológico, lo cierto es que el nivel que acabamos de analizar abre las puertas a una nueva concepción, que pareciera marcarse por la suposición siguiente: lo que escribimos son las palabras que pronunciamos, en su orden de emisión. Sin embargo, esta suposición no resuelve todos los problemas sino que supera algunos, haciendo surgir de inmediato otros nuevos. El problema principal que resuelve es el de la escritura del verbo como fragmento independiente. Los problemas nuevos que plantea son relativos a la escritura de aquellos elementos del lenguaje que, para la reflexión de un niño de este nivel, no constituyen palabras: nosotros hemos demostrado que ello es así para los artículos, y suponemos que lo ha de ser también para las conjunciones, y quizás para (algunas) preposiciones. La noción de palabra que tiene un niño de 5-6 años dista mucho de coincidir con la definición del adulto. Y la escritura sigue siendo, aún a este nivel, una escritura de algunos de los elementos del lenguaje oral (de las palabras que lo componen —según la definición del niño—), sobre la cual es posible operar una traducción oral. Es solamente cuando pasamos al nivel oral que funcionan las restricciones propias al sistema de la lengua, y solamente allí donde se agregarán los artículos, que la escritura no necesita representar, ya que el género de los sustantivos está indexado a la entrada lexical correspondiente (en otros términos, que no necesitamos tener una representación escrita del artículo porque ya "sabemos" que tal sustantivo es masculino, y tal otro femenino).

7] Finalmente el niño, aún sin saber descifrar (¡y un docente diría, seguramente, sin saber leer!) llega a ubicar todas las palabras escritas, correctamente, guiándose por una doble suposición: que incluso los elementos del lenguaje sin contenido pleno (las "palabras-nexo" o los funtores) están escritos, y que el orden de escritura corresponde, término a término, al orden de emisión.

8] En toda esta evolución hay un problema persistente, que adoptará formas diferentes según los niveles, sin dejar de constituir un mismo problema: el de la correspondencia término a término entre los fragmentos observables en el texto escrito y las distintas fragmentaciones que pueden operarse sobre un enunciado, según el punto de vista que se adopte sobre él. Problema de puesta en correspondencia entre elementos considerados como unidades que no es privativo de la escritura pero que tampoco es ajeno a ella. La correspondencia término a término engendra, como es bien sabido, algunas de las estructuras lógicas fundamentales. Que tenga mucho que ver con la génesis de la noción de número es algo que la psicopedagogía de la matemática ha terminado por aceptar. Pero que tenga mucho que ver con la noción de sistema de escritura es algo que pareciera necesitar una justificación.* Nuestra respuesta es simple: la comprensión del sistema de escritura es un proceso de conocimiento; el sujeto de este proceso tiene una estructura lógica, y ella constituye a la vez el marco y el instrumento que definirán las características del proceso. La lógica del sujeto no puede estar ausente de ningún aprendizaje, cuando éste toma la forma de una apropiación de conocimiento.

* No hay que confundir la puesta en correspondencia de la que hablamos con la correspondencia "grafema-fonema" que sólo es concebida como una técnica asociativa particular que permite una traducción automática y que, en sus fundamentación teórica tanto como en sus aplicaciones prácticas, aparece como totalmente ajena a las complejidades de la construcción lógica de la equivalencia entre conjuntos.

V. ACTOS DE LECTURA

Un adulto realiza cotidianamente una serie de actos de lectura frente al niño, sin trasmitirle explícitamente su significación. Así, por ejemplo, un adulto busca información en lo escrito no sólo cuando lee el diario o un libro, sino también cuando lee los indicadores callejeros para orientarse, un prospecto médico para saber la manera de cumplir las indicaciones, o el menú de un restaurante antes de decidirse sobre lo que va a comer, lee revistas informativas antes de elegir un programa de TV, etcétera.

Sería difícil contabilizar todos los actos de lectura que efectúa un adulto y a los cuales asiste el niño desde muy temprano. Entre estos actos totalmente cotidianos y habituales, debemos también incluir la lectura dirigida especialmente al niño. Ahora bien, ¿cuáles son las claves que utiliza el niño para decidir si alguien está leyendo? ¿Acaso nuestros sujetos —que no son lectores en el sentido tradicional del término— necesitan escuchar que otro lea en voz alta un texto para saber que se trata de una lectura? Pero, ¿es la presencia de la voz el único indicador de un acto de lectura? Obviamente, no. Lo es tanto la postura, como la dirección de la mirada, o el tipo de exploración que realizan los ojos. Nos hemos preguntado cuáles son los indicadores que le sirven al niño para saber si un adulto, actuando sobre un portador de texto,* está leyendo. Es sabido que el adulto no necesita de un escenario particular para leer: lee, sentado cómodamente, el diario; lee de pie una receta médica; lee los carteles indicadores, mientras va en un vehículo, etc. Lee sobre distintos soportes materiales: boletas de compra, libros, revistas, carteles, diarios, objetos impresos, etc. Y lee en distintos tipos de impresión gráfica: letras manuscritas, de imprenta, hechas con diferentes colores y tamaños. Lee y trasmite o comenta la información

* Denominaremos "portador de texto" o "soporte material" a cualquier objeto que lleve un texto impreso. Bajo esta denominación incluimos libros, envases de medicamentos o de alimentos, diarios, carteles de propaganda, etcétera.

que ha obtenido, así como lee en silencio o incluso involuntariamente. Todas estas formas de lectura son diferentes, pero cualquiera que sea el portador de texto o la situación todos ellos son "actos de lectura".

¿Qué ocurre con el niño? ¿Cómo interpreta esta serie de actos, de mensajes implícitos? Si usamos, a modo de ejemplo, otros actos a los cuales asiste el niño, vemos que desde muy temprano tiende a imitar los modelos del mundo, aun cuando su función o su intención no le sean trasmitidas explícitamente. Así, por ejemplo, un niño de 2 o 3 años imita el acto de hablar por teléfono, utilizando gestos que indican claramente cuál es el modelo imitado. Así también, puede hacer "como si" leyera, reproduciendo los gestos observados en el adulto: mira con atención los dibujos, sostiene el libro de determinada manera e incluso puede llegar a relatar lo que ve utilizando "marcas" (de entonación o lexicales) que indican claramente la intención de diferenciar este acto de otros actos verbales. Está claro que estas imitaciones tienen implícitamente en cuenta una gran cantidad de índices y de acciones pertinentes —comprendidas las de sostener, mirar y hablar— del acto de lectura. Pero además estos actos no son realizados con objetos cualesquiera sino con aquellos que se "prestan" (por ejemplo libros con imágenes). Es que el niño imita, y al imitar aprende y comprende muchas cosas, porque la imitación espontánea no es copia pasiva sino intento de comprender el modelo imitado. Claro que la presencia del modelo es necesaria, pero el adulto se ofrece a los ojos del niño como modelo indirecto puesto que no son explícitos todos los actos en que realiza una lectura. Es necesario diferenciar los actos voluntarios del adulto, que expresan el contenido de lo escrito al niño (por ejemplo, aclarando "acá dice...") o que dan instrucciones ("para leer hay que aprender las letras"), de aquellos actos cuya intención no es enseñar pero que resultan modelos cotidianos.

Nuestro objetivo es comprender de qué manera el niño interpreta el modelo, cómo registra la presencia de índices de la acción de leer, así como también cuáles objetos —portadores de texto— son evaluados como "para leer". Definir un portador de texto como "para leer" significa haber descubierto su función específica. En efecto, este objeto puede llegar a tener otras funciones que no son específicas. Así

por ejemplo, un diario sirve para envolver; un libro, para prensar o sostener; etc. Que el niño descubra el atributo específico de los portadores de texto constituye una diferenciación a nivel de la función que le atribuye.

Una vez hecha la diferencia entre claves conductales de leer y no leer, el segundo aspecto que nos queda por plantear es el de la relación entre los contenidos escritos y los diversos tipos de soportes materiales. Existe lo que comúnmente se llama "estilo periodístico" que difiere, por ejemplo, del "estilo epistolar" y del "estilo" propio a un libro científico. Estas diferencias se manifiestan por características específicas en cuanto al contenido y al estilo.

Por otra parte es preciso observar que el lenguaje escrito se diferencia también de la lengua oral, tanto en la estructura como en lo que respecta al valor y función. Los adultos lectores estamos tan habituados a ubicar cada contenido en su contexto, que, aun antes de leer, sabemos anticipar el tipo de características de un texto en función del aspecto exterior que presenta su impresión gráfica. ¿Esto es así para el niño? ¿Establece alguna relación entre continente y contenido escrito? ¿Es capaz de predecir el contenido a partir de la identificación del portador de un texto? Y, además, ¿qué tipo de índices tomará en cuenta para decidir —habiendo escuchado un enunciado— su pertenencia a lengua oral o escrita? En resumen, interpretar un acto de lectura silenciosa tanto como anticipar el contenido escrito de acuerdo al tipo de soporte material donde aparece, requiere evidentemente, haber otorgado significación a gestos de lectores, pero además haber escuchado y evaluado un texto, relacionándolo con determinado portador y en función de claves estilísticas o de contenido que lo hagan pertinente en determinados contextos.

Somos conscientes de la complejidad de este problema, donde intervienen factores psicológicos tanto como factores sociales. La población con la que nosotros hemos trabajado proviene de clase media y clase baja de un medio urbano. Evidentemente la importancia otorgada a la actividad de lectura es diferente en un medio y otro. La cantidad de material escrito y de lectores a disposición del niño tampoco es la misma, pero es necesario recordar que aun el niño que proviene de los sectores más desfavorecidos vive inmerso en una cultura letrada (aunque sus padres

sean analfabetos). El solo hecho de salir a la calle es suficiente para mostrar la presencia constante de la escritura a su alrededor. Su valor social es tal que no podría pensarse en prescindir de ella. Por ello partimos de la hipótesis de que incluso para el niño del medio urbano más pobre, la escritura es un objeto potencial de atención y de reflexión intelectual. Aun sabiendo que éste es uno de los aspectos más difíciles de indagar y reconociendo que nuestra situación experimental dista mucho de ser exhaustiva, nos pareció interesante presentar los datos que hemos recogido así como algunas de nuestras interpretaciones al respecto.

Nuestra *situación experimental* constaba de dos partes: en primer término realizamos un acto de lectura silenciosa. Con un diario en la mano, hacíamos una lectura silenciosa, remarcando bien los gestos, posición, tiempo de fijación de la mirada y exploración del texto que requiere toda lectura. La consigna era: "fijate bien y me decís qué estoy haciendo". Pedíamos además una justificación de las respuestas. Seguidamente hojeábamos el diario, sin detenernos en ninguna página y volvíamos a indagar: "¿qué estoy haciendo ahora?". En tercer lugar, procedíamos a realizar un acto de lectura en voz alta, que tenía todas las características formales de un acto de lectura pero con un elemento conflictivo puesto que el portador de texto utilizado era de un tipo y el contenido leído de otro. Primero, leíamos con el diario en la mano (lectura aparente claro está) el texto de un cuento infantil. Luego, con un libro de cuentos infantiles, leíamos una noticia periodística. Y, finalmente, con el diario leíamos un diálogo, típicamente oral, en estilo directo.

Los tres textos escuchados fueron los siguientes:

Cuento: "Había una vez, en un país muy lejano, una niña muy bondadosa, que vivía en una casita muy humilde" (leído con un diario en la mano). Este texto corresponde a una forma estilística típica de cuentos para niños.

Noticia periodística: "Prodújose una violenta colisión, en las inmediaciones de la Estación Once, entre un vehículo de transporte colectivo y un automóvil particular, ante el estupor de numerosos transeúntes que circulaban por la zona" (leído con un libro de cuentos para niños en la mano). "Prodújose" es una forma de uso frecuente en los diarios de mayor tiraje en Buenos Aires.

Diálogo oral: "¿Viste?, cuando venía para acá, vi un incendio en la fábrica de acá a la vuelta. Se armó un lío bárbaro" (leído con un diario en la mano). "Viste" es una marca de diálogo oral, propia de la capital argentina.

No es ajeno a nuestro planteo el problema de la función que el niño atribuye a la escritura, pero reconocemos que es muy vasto y complejo. Por eso, nos limitaremos fundamentalmente, a las identificaciones del acto de lectura y a la relación que el niño puede establecer entre el soporte material en que aparecen los textos y su contenido. Está claro que se halla implícito el problema de la función adjudicada a la escritura en general y de modo particular a los diferentes medios en que aparece (libros, diarios, revistas, carteles, etcétera).*

V.1. INTERPRETACIÓN DE LA LECTURA SILENCIOSA

Analizaremos en primer término, cuáles son los actos que son interpretados por el niño como "actos de lectura". Las respuestas pueden ser clasificadas del siguiente modo:

1] *Inicialmente la lectura no puede ser concebida sin voz.* El niño juzga la lectura silenciosa y el hojear como una búsqueda anterior a la lectura misma. Para leer, en este nivel, es necesario acompañar el gesto con la voz. Veamos algunos ejemplos:

Javier (4a CB)
(Lectura silenciosa)

¿Qué estoy haciendo?	Mirando el diario.
¿Y no estoy leyendo?	Estás viendo las letras para ver el diario y leerlo.
¿Y para leer?	Hay que hablar.
(Hojea el diario)	Mirando las letras.
¿Igual que antes?	Sí.
¿Qué hacía?	Estaba haciendo así (gesto de lectura silenciosa) y no se sentía lo que estaba diciendo.
¿Y para leer?	Hay que hablar o decir.

* En la actualidad, hemos abordado más ampliamente esta problemática, a través de un estudio longitudinal que se realiza en México.

Ximena (4a CM)	
(Lectura silenciosa)	Estás mirando las letras.
¿Estoy leyendo?	Sí, y mirando las letras y viendo las fotos.
¿Estaba leyendo?	No, hay que decir algo.
(Hojea) ¿Y ahora?	Mirando.
¿Y estoy leyendo?	No.
¿Por qué?	Porque hay que decir algo.
Erik (5a CB)	
(Lectura silenciosa)	Mirando.
¿Mirando qué?	El diario.
¿Para qué?	Para leer.
¿Y estoy leyendo?	No, estás viendo.
¿Y para leer?	Hay que leer.
¿Cómo te diste cuenta?	Porque no leés, no decís qué pasa.
(Hojea) ¿Y ahora?	Estás viendo.
Alejandra (5a CM)	
(Lectura silenciosa)	Estás mirando.
¿Y estoy leyendo?	No.
¿Por qué?	Porque si lo leés, lo tenés que leer en voz alta.
¿Así no se puede?	No.

Hemos presentado estos pares de ejemplos de 4 y 5 años, tanto de clase media como de clase baja, y con ellos pretendemos mostrar que si bien el aspecto cultural influye, no es el determinante exclusivo. Esto no quiere decir que la frecuencia de aparición de este tipo de conducta no varíe según las edades y la clase social.

Las definiciones tautológicas de "para leer... hay que leer" (Erik) se explican por la imposibilidad de concebir la lectura sin voz La lectura es interpretada como "mirar", mientras se exige "hablar o decir" para juzgar un acto como lectura. Evidentemente las actividades de "hablar" y "mirar" tienen que ir juntas. ¿Pero qué es lo que define el "leer" para estos sujetos? La presencia del diario y el gesto del experimentador son índices necesarios pero no suficientes. El diario es un portador de texto definido como "para leer" pero al acto de mirar el texto hay que añadir la voz. La exigencia de oír lo que se lee junto con la interpretación "mirando" de la lectura silenciosa muestran cómo se nece-

sitan indicadores lingüísticos para definir el acto de lectura. Ahora bien, también el hojear es interpretado como "mirando". Cabría preguntarse, entonces, cuál es el significado de "mirar" a los 4 o 5 años. Está claro, en los ejemplos citados, que "mirar" va acompañado de "mirar algo". "Mirando el diario, mirando las letras", afirma Javier, "mirando las letras", dice también Ximena. Estas respuestas nos plantean un comienzo de diferenciación entre mirar (que equivaldría a mirar algo con atención) y pasear la vista de modo casual. Y mirar atentamente es una actividad implícita al acto de lectura, aun cuando éste no se conciba sin hablar al mismo tiempo. Es importante señalar que esta interpretación del acto observado es de todos modos una interpretación pertinente. La actividad de lectura silenciosa no es confundida con una actividad cualquiera.

2] *La lectura se hace independiente de la voz, se diferencia del hojear*, y por lo tanto es posible concebir un acto de lectura silenciosa. Para leer hay que "mirar" pero mirar solamente ya no es suficiente. Veamos los casos que ilustran esta categoría:

Marisela (4a CM)

(Lectura silenciosa)	Estás leyendo.
¿Cómo te diste cuenta?	Porque estás mirando.
¿Y entonces?	Estás leyendo.
(Hojea) ¿Y ahora?	Estás buscando.
¿Cómo te diste cuenta?	Porque estabas mirando.
Pero, ¿estaba leyendo?	No.

Leonardo (5a CB)

(Lectura silenciosa)	Leendo (= leyendo).
¿Cómo sabés?	Porque vi las letras.
¿Sin hablar?	Sí.
¿Y cómo sabés?	Y, porque mira las hojas.
(Hojea)	Mirando.
¿Y no estaba leyendo?	No, porque mira por otro lado.

María Eugenia (4a CM)

(Lectura silenciosa)	Leyendo.
¿Cómo te diste cuenta?	Porque vi.
¿Qué viste?	Que estabas leyendo.
(Hojea)	Cambiando las hojas.
¿Y no estoy leyendo?	No.
¿Qué hay que hacer para leer?	Mirar.

Gerardo (6a CM)

(Lectura silenciosa)	Estás leyendo.
¿Cómo sabés?	Porque mirás el diario.
(Hojea) ¿Y ahora?	Estás mirando las hojas para ver si te gusta algo.

Los cuatro ejemplos son claros exponentes de este tipo de respuestas. Los sujetos adoptan la lectura silenciosa y rechazan el hojear como siendo acto de lectura. Sin embargo, sus justificaciones no son muy explícitas. Ambas actividades pueden ser interpretadas como "mirando", igual que en el nivel anterior. Pero la novedad radica en que aquello evaluado como insuficiente, pasa a ser justificación en este segundo nivel: "para leer... hay que mirar", dice María Eugenia. Está nuevamente en juego la significación del "mirar". Si para los sujetos del nivel 1 había una forma de fijar la mirada que comprendía tanto un acto de lectura como un hojear, para los de este segundo nivel, el mirar se diferencia entre "mirar con algo más que no está definido sino por el leer mismo" y mirar simplemente. Habría, entonces, una progresión de diferenciaciones entre "mirar con atención" como opuesto a "pasar la vista" y "mirar con atención" como opuesto a "mirar leyendo" aunque "leer" no esté definido. Está claro que, para estos niños, la lectura es posible sin voz, se independiza del hablar al mismo tiempo que se diferencia del hojear. Si las justificaciones de leer y no leer (hojear) parecen contradictorias, a nivel del enunciado oral de los niños, en la interpretación de los actos de leer y hojear no hay confusión.

Hemos señalado ya la necesaria presencia de lectores a disposición del niño que le permiten comprender la naturaleza de las conductas observadas (e imitadas). Pero, también queda claro que la sola presencia de modelos no explica los conocimientos y las hipótesis infantiles. Veamos, por ejemplo, las respuestas de unos niños mellizos univitelinos que asistían al mismo grupo de 1º grado: Carlos afirma "no estás leyendo porque tenés la boca cerrada" y Rafael, en cambio, dice "leyendo... porque sí... porque mi papá lee así" "¿Cómo?", indaga el experimentador, "sin hablar" responde el niño. Es éste un ejemplo de identidad genética y homogeneidad social, que, sin embargo, no garantiza igualdad en las conceptualizaciones. En niños que provienen de

clase media, no podemos ignorar que la experiencia les provee numerosos ejemplos de adultos lectores. Sin embargo, el justificar sus juicios en base a esta experiencia observada es una conducta que aparece simultáneamente con la comprensión de la actividad de lectura. En el tema que nos ocupa, es en este nivel 2 donde vemos aparecer respuestas que recurren a la experiencia a modo de justificación de afirmaciones con respecto a la posibilidad de leer sin hablar. He aquí algunos ejemplos:

David (5a CB)

(Lectura silenciosa)	Está leyendo.
¿Cómo sabés?	Porque así lee mi papá, a veces.
¿Sin hablar?	Sí.
(Hojea)	Ahora está mirando dónde puede leer.

Anabela (5a CB)

(Lectura silenciosa)	Estás leyendo.
¿Cómo te diste cuenta?	Porque mi mamá hace así.
¡Pero no decía nada!	...
¿Se puede?	Sí.
(Hojea) ¿Y ahora?	Estás dando vuelta a las hojas.
¿Y no estoy leyendo?	No.

Marina (5a CM)

(Lectura silenciosa)	Leyendo.
¿Por qué?	Porque sí.
(Hojea)	No estás leyendo.
¿Qué estoy haciendo?	Estás dando vueltas las hojas para encontrar qué hojas podías leer.
(Lectura silenciosa)	Leyendo.
¡Pero no digo nada!	¡Y ya sé!, pero está leyendo.
¿Cómo sabés?	Porque mi papá está leyendo y no escucho nada.

Como vemos, el apelar al ejemplo de lectores adultos, es una justificación que aparece cuando el niño ha comprendido la naturaleza del acto observado. Resumiendo, lo que caracteriza este segundo nivel, es la comprensión de la lectura silenciosa como forma de lectura.

A partir de allí, los actos de lectura se hacen más definibles en sí mismos, en función de razones específicas y "téc-

nicas": tiempo necesario y tipo de exploración visual son requeridos. Éste es un tercer tipo de respuestas, continuadoras de las conductas anteriores, pero con justificaciones mucho más elaboradas. Por eso las ubicamos en este tercer nivel.

3] *Los actos de lectura silenciosa se hacen definibles en sí mismos*, y los gestos, la dirección de la mirada, el tiempo y el tipo de exploración, son índices que muestran y demuestran una actividad de lectura silenciosa. Presentaremos el ejemplo más elocuente que hemos obtenido de una niña de 6 años.

Vanina (6a CM)

(Lectura silenciosa)	Estás leyendo.
¿Cómo sabes?	Porque cambiás de lugar los ojos, si no no estarías en un lugar así (gesto de mirar fijo). Y además que mirás bastante, si cambiás rápido de lugar los ojos, es que mirás nada más los dibujos.

La justificación invocada por Vanina remite tanto al tiempo de fijación de la mirada como a cierto tipo de exploración visual; aunque la actividad de "mirar" reaparece, para ella ya está claramente definida: "mirás bastante". Pero esta niña no es el único ejemplo, hay otros. Todos muestran una clara comprensión de la actividad de lectura silenciosa y rechazan, al mismo tiempo, el hojear como lectura, invocando la velocidad del acto ("Vas muy rápido").

En resumen, el poder diferenciar leer de hablar nos parece un hecho sumamente importante, dado que se trata de niños que no son lectores en el sentido tradicional del término. Ninguno de ellos *sabe* leer, pero la mayoría *sabe* muchas cosas específicas sobre la actividad de lectura y su significación.

V.2. INTERPRETACIÓN DE LA LECTURA CON VOZ

Recordemos que la siguiente situación experimental consistió en realizar una lectura en voz alta (lectura aparente) del

contenido de un tipo de texto sobre el portador de otro. Así, se leía el cuento infantil en el diario; la noticia periodística en el libro y un diálogo oral en el diario. Esta situación tenía como objetivo averiguar en qué momento y bajo qué condiciones el niño es capaz de discriminar entre enunciados orales o escritos, así como diferenciar entre los contenidos que pueden aparecer en dos tipos de textos impresos (libros de cuentos y diarios). El acto de lectura, en este caso, suponía la vehiculización oral del texto de modo de permitir la expresión de los contenidos de diferente procedencia. El interrogatorio centraba la atención del niño en dos aspectos: procedencia oral o escrita del enunciado y plausibilidad de pertenencia a cierto tipo de texto impreso.

Evidentemente, el sujeto no cuestionaba *a priori* la legitimidad del acto de lectura, pero podría ponerla en duda si entraba en contradicción con su previsión: los datos observados podrían entonces llegar a cuestionarse, en función de una reflexión sobre el enunciado escuchado. Confrontando lo que ve con lo que oye, el niño podría llegar a descubrir la apariencia del acto observado. Pero nuestra situación exigía un paso más: el decidir sobre la procedencia oral o escrita además de juzgar la legitimidad de la lectura observada.

Veamos el primer grupo de ejemplos que nos introducirán en el análisis detallado de cada uno de los tipos de respuesta encontrados.

José Luis (4a CM)

(Con el diario) "Había una vez..."	Sí, leyendo.
¿Dónde estaba leyendo?	(señala el diario).
¿Cómo te diste cuenta?	Porque yo vi tu cara.
¿Lo que escuchaste es de leer?	Sí.
(Con el cuento) "Prodújose una violenta..."	Leyendo.
¿Dónde?	(señala el libro).
¿Está escrito en el libro?	Sí.
(Con el diario) "¿Viste?, cuando venía..."	
¿Estoy leyendo?	Sí.
¿Acá? (diario)	Sí.

Roxana (5a CB)

(Con el diario) "Había una vez..."	Está leyendo.
¿Qué estoy leyendo?	Las letras.
¿De qué era eso que escuchaste?	...
(se repite el texto)	
¿Estoy leyendo?	Sí.
¿Del diario?	Sí.
(Con el cuento) "Prodújose una violenta..."	Está leendo (= leyendo).
¿Qué estoy leyendo?	Los muñequitos (dibujos).
¿Cuáles?	(señala dibujos).
¿De lo que escuchaste, qué te hizo pensar eso?	...
¿Qué estaba haciendo?	Leendo.
¿Dónde?	(señala el libro).
(Con el diario) "¿Viste?, cuando venía..."	Leendo.
¿Qué estoy leyendo?	El diario.

Andrea (6a CM)

(Con el diario) "Había una vez..."	Leyendo.
¿Qué?	De una casita.
¿Qué estaba leyendo?	Derario (= del diario).
(Libro) "Prodújose una violenta..."	Leyendo.
¿Qué estoy leyendo?	El libro.
(se repite el texto)	
¿Era del libro?	Sí.
(Con el diario) "¿Viste, cuando venía..."	Lees.
¿Qué?	Cosas del diario.

Está claro que la forma en que se presenta la acción de leer lleva a todos estos niños a reconocer su valor de verdad: "estás leyendo", y a no emitir juicio sobre el texto escuchado. Los actos de lectura son interpretados como una admisión de hecho de su posibilidad, sin cuestionarse su legitimidad. Tampoco se pronuncian sobre el tipo de portador de texto, cualquier portador es admitido como prototipo de texto "para leer". Asimismo la acción de leer pareciera ser tan genérica que no remite a ningún contenido particular. Esto queda bien ejemplificado cuando a Roxana le preguntamos "qué estoy leyendo" y ella responde: "las

letras". Estos sujetos parten de la convicción de que se trata de un acto de lectura, dadas las condiciones presentes (presencia del portador de texto, gestos del experimentador, presencia de entonación, etc.). El elemento potencialmente conflictivo (discrepancia entre portador y contenido leído) no resulta tal para estos niños. Ellos saben que se trata de un diario o de un libro, pero sin una anticipación de los contenidos respectivos, la situación deja de ser conflictiva. Es por esto que, en los ejemplos presentados, no hay discrepancia entre las dos identificaciones que se les piden: la veracidad de la acción ejercida sobre determinado soporte material y la procedencia del texto escuchado.

Responder simultáneamente a tantas identificaciones, sin entrar en contradicción, requiere diferenciar los juicios según su naturaleza: por un lado un juicio sobre la legitimidad del acto observado y por otro, sobre el enunciado escuchado. Negar la acción actual y afirmar la procedencia escrita del enunciado es suponer una hipotética acción anterior, un acto de lectura anterior al presente. Dos son los caminos posibles que pueden llevar al niño a esta diferenciación: o bien se anticipa el contenido posible en función de la identificación del portador, o bien se descubren índices lingüísticos en el enunciado escuchado, que faciliten la determinación de su procedencia. En el primer caso, habrá entonces un rechazo en virtud de una inadecuación entre la anticipación y el mensaje escuchado, que puede llevar o no a una determinación de la procedencia del mensaje. En el segundo, el juicio recae en primer término sobre la identificación de la procedencia y luego —consecuentemente— se rechaza el portador exhibido. Sólo así se puede admitir la procedencia escrita al mismo tiempo que negar la acción observada. Pero esta doble diferenciación está lejos del espíritu de los niños presentados. Para ellos el conjunto de los datos observados son suficientes para afirmar el acto de lectura.

Podemos concluir, por lo tanto, que un primer tipo de respuestas, que ubicaremos en el nivel 1, son aquellas caracterizables como: cualquier acto de lectura con voz es aceptado como tal, sin posibilidad de cuestionamiento sobre la procedencia del texto escuchado.

Nivel 1] Imposibilidad de anticipar el contenido de un mensaje en función de la identificación del portador de texto

1a. *Centración en las propiedades formales del acto de lectura*

Los ejemplos presentados (José Luis, Roxana y Andrea) se ubican obviamente en este nivel. Pero sería insuficiente nuestro análisis si no relacionáramos estas respuestas con las obtenidas en la situación anteriormente analizada de "lectura silenciosa". No es para nada sorprendente comprobar que los sujetos de este nivel se ubican también en el nivel 1 de "lectura silenciosa". En efecto, si la ausencia de voz era interpretada como el elemento faltante para que la lectura se cumpla, su presencia pasa a ser —en ciertas circunstancias— indicación suficiente del acto de lectura. En la medida en que la condición exigida en la situación anterior —hablar o decir algo— aparece, la acción es aceptada. Éstas son las razones de las respuestas en este nivel. Por un lado, leer está ligado a hablar, y por el otro la acción de leer no remite necesariamente a un contenido particular. En los ejemplos presentados aparece una constante: la aceptación de hecho del acto de lectura.

Convendría, llegados a este punto, reflexionar sobre las preguntas propuestas, para evaluar las identificaciones que se solicitan al niño. Por un lado, preguntamos: "¿estoy leyendo?", es decir pedimos una respuesta sobre el acto expuesto. Es evidente, que las respuestas afirmativas que recogemos en los sujetos de este nivel, remiten a una confrontación del acto de lectura en voz alta frente a la lectura silenciosa. Por el otro, indagar "¿de qué era eso?" o "¿de dónde era eso que escuchaste?", constituye —para nosotros adultos— una interrogación sobre la procedencia del enunciado escuchado. Pero ¿lo comprende así el niño? Evidentemente no. Para comprenderlo es preciso que sea capaz de diferenciar entre "no estás leyendo, pero es de leer". Sólo así puede responder a la última pregunta; "¿eso es de leer?" El interrogatorio reposa sobre la posibilidad de diferenciar entre continente y contenido escrito, supone una reflexión en relación a texto escuchado y portador exhibido. El tipo de respuestas encontradas hasta aquí, indica que estas cuestiones sobrepasan las posibilidades de comprensión del niño,

para quien la presencia de voz, la existencia de letras y los gestos del lector son datos suficientes que justifican sus respuestas.

Pero también hay niños que —aun diferenciando lectura de habla— (nivel 2 de "lectura silenciosa") son incapaces de anticipar el contenido de un mensaje en función de la identificación del portador. Diferenciar lectura de habla es una cosa y predecir el contenido de cada portador de texto es otra. Evidentemente, para que se pueda hablar de anticipación o de predicción, es necesario que lo anticipado sea conocido de antemano, que haya habido una cierta familiarización con los diversos materiales de lectura. Es éste el conocimiento que le permitiría al sujeto pasar de evaluar las condiciones de la situación, a considerar el contenido mismo del mensaje escuchado. Si se ignora la relación entre continente gráfico y contenido escrito, cualquier enunciado "va bien" con el soporte material exhibido. El sujeto está centrado en las propiedades formales de un acto de lectura y no en el contenido del enunciado escuchado.

1b. *Comienzo de centración en el contenido temático del enunciado*

La primera centración en el enunciado se hace en términos del tema del cual se habla, independientemente de las propiedades formales del texto. Dentro de este nivel analizaremos dos tipos de conductas diferentes en cuanto a la forma en que se presentan, pero semejantes en tanto al razonamiento implícito de los sujetos.

Para algunos sujetos existe un modo de verificación de lo escuchado, que no cuestiona el acto de lectura ni el tipo de portador de texto. Este modo consiste en *exigir la presencia de la imagen* para comprobar si lo escuchado corresponde o no al soporte material exhibido. Así, el tema del mensaje transcripto en el texto debe aparecer en el dibujo. Esta idea de correspondencia entre texto y dibujo, permite a los sujetos realizar juicios sobre la adecuación del mensaje escuchado. La característica de estas respuestas es la de definir el contenido leído como siendo "un cuento" a la vez que calificar el acto observado como "leyendo". Para estos sujetos existe un prototipo de portador de texto: el libro con imágenes, al que llaman "cuento". Veamos algunos ejemplos:

Diego (4a CM)

(Con el diario) "Había una vez..."	Estás contando.
¿Qué estoy contando?	De una nena.
¿Estaba leyendo?	No sé.
¿O contando?	Contando.
¿De dónde lo saqué?	Del diario.
¿Del diario?	No, sale en los cuentos.
¿Cómo te diste cuenta?	Porque no hay dibujitos.
(Con el libro) "Prodújose una violenta..."	Contando.
¿Qué estoy contando?	De los autos.
¿De dónde sale eso?	De la cosa de los diarios.
¿Y acá (libro) sale?	...Sale.
A ver, ¿cómo?	No están los autos... hay dibujitos y están los señores (dibujo).
¿Y estaba leyendo?	Estaba leyendo.
¿Dónde?	(señala el libro).
¿Te cuento?	Contá éste (señala dibujo).
¿Cuento o leo?	Leés.
¿Es lo mismo contar que leer?	Es más distinto leerlo que... es más distinto.
(se le repite el texto)	Estás leyendo.
(Con el diario) "¿Viste?, cuando venía..."	Leyendo.
¿Qué?	El diario.

Carolina (5a CM)

(Con el diario) "Había una vez..."	Estás leyendo un cuento.
¿Cómo te diste cuenta?	Porque yo sé leer los cuentos.
¿Qué te hizo pensar que era un cuento?	Porque estabas leyendo un cuento y las figuritas de un cuento.
¿Acá las figuritas?	No están.
(Con el libro) "Prodújose una violenta..."	Leyendo.
¿Dónde?	Ahí.
¿Cómo te diste cuenta?	Porque éste es un cuento que tiene letras.
(Con el diario) "¿Viste?, cuando venía..."	Estás contando un cuento.
¿De dónde?	De ahí no es, de acá (busca las páginas de humor).

¿Cómo sabés?	Porque estabas mirando el dibujo.

La posibilidad material de haber leído en cierto portador, es justificada *a posteriori* en función de una correspondencia entre el elemento temático de lo escuchado y el dibujo presente en el texto impreso. El juicio de adecuación no recae sobre la relación continente-contenido. La prueba de ello es que la noticia periodística puede ser leída en el libro a condición de que algún elemento del contenido temático —recogido por el niño— esté dibujado. Diego y Carolina —que oscilan entre "estás contando" y "estás leyendo"— exigen también la presencia de dibujos. (Más adelante veremos la relación entre "contar" y "leer".)

Lo curioso de este tipo de conductas es que los sujetos recortan —del enunciado total escuchado— el contenido temático y no sus aspectos formales, pero el tema es reducido al contenido referencial del mensaje. Diego afirma que se habla "de una nena" en el primer caso y "de los autos" en el segundo. Esta primera forma de centración en el enunciado es una muestra más sobre el criterio de los niños en cuanto a lo que la escritura puede representar. (Cf. cap. III, sección 3 y cap. IV sección 1.)

Pasemos ahora a analizar por qué estos niños exigen letras y dibujos (dibujos cuando se trata del diario —o lo que es lo mismo buscan las páginas de humor, como el caso de Carolina— y letras cuando se trata del libro de cuentos). Nosotros creemos que las oscilaciones entre "leer" y "contar" se justifican precisamente por esta exigencia. En efecto, un portador que posea texto escrito y dibujos, puede ser "leído", pero también puede ser "contado" en el sentido de relatar lo que está presente en el dibujo. ¿Cómo decidir cuál de las dos acciones se realiza? ¿Una implica la otra o están disociadas? Veamos un grupo de ejemplos más que pueden servirnos para clarificar este aspecto.

Machi (5a CM)

(Con el diario) "Había una vez..."	Leyendo.
¿Qué?	Un cuento.
¡Tengo un diario!	Pero acá hay cuentos.
¿En el diario?	Pero vos lo inventaste.
Lo inventé, ¿pero era de leer?	Sí.

¿Qué te hizo pensar que era de un cuento?	Porque vi que era de una nena.
(Con el libro) "Prodújose una violenta..."	Contando un cuento.
¿Y estaba leyendo?	Sí.
¿Un cuento?	No sé.
¿Era de un cuento?	Sí.
(se repite el texto)	Sí.
¿Estoy leyendo?	Sí.
¿De dónde?	De un cuento.
(Con el diario) "¿Viste?, cuando venía..."	Sí, estás leyendo.
¿Qué?	Un cuento.
¡Un cuento!	De acá (busca páginas de humor).
¿Y eso qué es?	Un cuento.

Carolina (5a CM)

(Con el diario) "Había una vez..."	Leyendo.
¿Qué?	Un cuento.
¿Cómo te diste cuenta?	Porque estás leyendo.
(se le muestra el diario)	(confundida) no sé.
¿Qué estoy haciendo?	Mirando... leyendo.
¿Mirando o leyendo?	Leyendo... las dos cosas.
(Con el libro) "Prodújose una violenta..."	¡Leyendo!
¿Cómo te diste cuenta?	Yo me di cuenta.
¿Qué?	El cuento.
(Con el diario) "¿Viste?, cuando venía..."	Estás leyendo.

A primera vista se estaría tentado de admitir que estos niños han comprendido el enunciado; pero, cuando vemos que todo es definido como "cuento", sobreviene la desilusión. ¿Qué significa "cuento" para estos niños? Cuento no está definido por el soporte material —ya que tanto en diarios como en libros puede haber cuentos— ni tampoco lo está por el contenido en sí del mensaje escuchado.

Para ilustrar la dificultad de definir lo que es cuento, partamos de los significados encontrados en el lenguaje cotidiano. "Cuento" puede querer significar "lo que está en los libros", pero también puede ser sinónimo de relato, o más específicamente de relato imaginario. Además "cuento" es cualquier información falsa que se quiere trasmitir a

otro como si fuera verdadera (en el contexto de "me hicieron el cuento" como sinónimo de "me engañaron"). Para estos niños quizás "cuento" pueda ser un genérico de texto leído, o más específicamente, de texto que adopta la forma narrativa sin estar ligado a un portador específico, ni a un contenido particular.

Asimismo, la acción de "contar" puede interpretarse o no como sinónimo de leer, según los contextos. Se puede "contar" un suceso real así como una información escrita. Y un "cuento" (infantil) se puede "contar" leyendo o sin leer. La acción de "contar" pareçiera reclamar la atención del interlocutor sobre un tema. Pero, a pesar de tener sentidos tan amplios, no se confunde con hablar, ya que supone una intencionalidad diferente del hablar simplemente. De todas maneras, el punto sobre el que nos interesa insistir es el de la ambigüedad que comportan los términos "cuento" y "contar".

Volviendo a nuestros ejemplos, "cuento" pareciera ser sinónimo de relato, denominación muy genérica que no remite a un contenido particular (así como en los ejemplos anteriores lo fue la palabra "leer"). El cuento puede estar impreso en los diarios o en los libros y puede adquirir distintas formas lingüísticas. Pero también puede tener un origen oral. Queda entonces, la cuestión de saber si, para estos niños, "contar" es compatible con "leer" o se opone a ello. Nuestra hipótesis es que, si bien son compatibles, se diferencian. Y esta diferenciación se explica por la exigencia de los sujetos de que el portador incluya letras y dibujos. Leer y contar serían dos acciones realizadas sobre estas dos partes respectivamente: leer sobre las letras y contar sobre el dibujo. Diego es muy explícito en este sentido, cuando afima que contar es "más distinto que leerlo" y Carolina sostiene que se puede leer porque "es un cuento que tiene letras". Siempre que el contenido suponga un texto impreso con "letras y dibujos", las respuestas oscilan entre leyendo o contando: dos acciones que se ejercen sobre partes diferentes del portador. Por otra parte, es necesario recordar que las oscilaciones pueden deberse a juicios sobre el acto observado. Pero el acto observado tiene legitimidad si cumple con ciertas condiciones: en este caso que se realice sobre un portador con texto escrito e imágenes.

El razonamiento de estos niños consiste en proponer la

presencia de dibujos y letras como premisa y la acción ejercida como consecuencia. Si se miran los dibujos se "está contando" pero habiendo letras, se "está leyendo". Volvamos a las razones que justifican la inclusión de estas conductas en el nivel 1b. En cuanto al portador, está claro que —para la mayoría— el cuento es un prototipo de texto leído en voz alta, pero, en lo que respecta al contenido, sólo se retiene el aspecto temático fundamental de lo escuchado. En este sentido, cualquier tema es pasible de adaptación a un cuento. Puede haber un cuento de nenas, países lejanos, casitas, automóvil, transporte, y hasta de un incendio.

El segundo tipo de conductas, que corresponden a este nivel, se caracterizan por aceptar el acto de lectura realizado sobre el portador exhibido, *sin exigir la presencia de dibujos,* centrándose básicamente en el tema del que se habla. Es en este aspecto, que se asemejan a las ya analizadas. Veamos algunos ejemplos:

Leonardo (5a CB)

(Con el diario) "Había una vez..."	Había una nenita... que vivía en una casita muy humilde.
¿Qué estaba haciendo?	Leendo (= leyendo).
¿De dónde?	(señala el diario). De acá.
¿Qué estaba leyendo?	De la casa y la nenita.
¿De dónde?	De acá (señala el diario).
¿Es del diario?	Sí.
(Con el libro) "Produjose una violenta..."	De...
¿De cuentos?	Sí.
¿Para chicos?	Sí.
(se repite el texto) ¿qué hacía?	Leendo.
¿Qué estaba leyendo?	De la barrera... del colectivo.
¡Y eso sale aquí!	Sí.
(Con el diario) "¿Viste?, cuando venía..."	Eh... ¿viste? a la vuelta de acá había una fábrica, había un lío bárbaro.
¿Qué hacía?	Leendo.
¿De dónde?	De acá (diario).
¿Eso sale?	Sí.

José (4a CB)

(Con el diario) "Había una vez..."	Leendo (= leyendo).

¿Y qué leía?	De acá (señala el diario).
(se repite el enunciado).	De una nenita.
Y eso, ¿sale en los diarios?	Sí.
(Con el libro) "Prodújose una violenta..."	Leyendo.
¿Qué leía?	De los autos.
¿De acá? (libro)	Sí.
(Con el diario) "¿Viste? cuando venía..."	...
¿Qué estaba haciendo?	...
¿Estaba leyendo?	Sí.
¿Qué leía?	De la fábrica.
¿Dónde?	Ahí (señala el diario).

Las preguntas "¿qué leí?", "¿de qué era eso?" son comprendidas como "¿cuál es el tema que has escuchado?" y respondidas respectivamente como "de una nena", "de un coche" y "de la fábrica". Por lo tanto la situación de lectura no es cuestionada, ni se descubren las diferencias entre los enunciados según su procedencia. Estas respuestas tienen en común con las anteriores el retener el tema del mensaje escuchado, pero difieren en que no van a buscar el dibujo correspondiente a ese tema y en que no usan el término genérico "cuento". Estos dos tipos de conductas coinciden en líneas generales con las distintas procedencias sociales. Entre los niños de clase media encontramos respuestas de búsqueda del dibujo; en los de clase baja, respuestas sobre el tema mismo, sin referencia a una constatación en el dibujo. ¿Qué significado posee este dato? La interpretación más plausible es que los niños de clase media se hallan más habituados a que les lean, poseen un contacto más directo con los libros (básicamente con libros de cuentos). En cambio, los de clase baja difícilmente son destinatarios de un acto de lectura. Si asisten a él, es en calidad de espectadores pasivos de lo que el adulto lee. Además, entre clase baja, se lee preferentemente el diario. ¿Qué es lo que oyen estos niños? Oyen el comentario posterior a la lectura, comentario correspondiente al tema sobre lo que se ha leído. En todo caso, ninguno de los dos grupos plantea reservas respecto a la situación y admiten la procedencia escrita de los enunciados. Está claro que ambos aspectos se hallan íntimamente ligados. Precisar la procedencia implica cuestionar la situación y viceversa.

Nivel 2] Posibilidad de anticipar los contenidos según una clasificación de los distintos portadores de texto

La clasificación de los portadores influye sobre la anticipación del contenido correspondiente; es más, casi podríamos afirmar que determina la interpretación de los enunciados. Una clasificación sobre el tipo de contenido que cada portador trasmite, induce al niño de este nivel a ubicar los enunciados escuchados en función de la clasificación establecida. Así, si se espera que el diario trasmita cierto tipo de información, el mensaje escuchado se juzgará de acuerdo a una adecuación a lo previsto. Tampoco en este nivel, el sujeto plantea reservas respecto a la situación de lectura ya que su atención va dirigida a interpretar la adecuación continente-contenido escrito. El valor del acto de lectura no es puesto en tela de juicio; las condiciones de la situación son aceptadas.

Señalamos anteriormente que la previsión se apoyaba sobre la familiarización con los distintos tipos de textos impresos. Ella permite anticipar el mensaje en cada caso. Pero además, el tipo de portador de texto, no sólo determina el contenido (el que trataremos más adelante) sino también el tipo de acción que se ejerce sobre él. En efecto, el diario puede ser definido como "para leer", mientras que el libro de cuentos sirve "para contar". Es por esto, que nos encontramos con respuestas "leyendo" cuando el soporte material sobre el que se realiza la acción es el diario, y respuestas "contando" cuando se trata de un libro; todas ellas se hacen con total independencia del texto escuchado. Son juicios sobre la acción en función de una clasificación de los tipos de textos impresos, juicios que se parecen a una definición por el uso, de acuerdo a criterios de conveniencia. Ahora bien, en la mayoría de los casos, la clasificación recae sobre el contenido del mensaje plausible de cada portador. Así, dicen los niños, en los diarios salen "las cosas que pasan" o "las cosas importantes", o bien "las cosas de verdad"; mientras que en los libros de cuentos salen "las cosas que no pasan" o "que son mentiras". Una tercera variante de la clasificación de los portadores se hace en base al criterio de diferente destinatario: el diario es "para grandes" y el cuento "para chicos", o "tiene dibujos".

Analizaremos ahora las conductas que juzgan a los por-

tadores según los contenidos escritos que pueden aparecer en ellos. El hecho más importante a destacar es que los portadores no son ya definidos simplemente como "para leer" o "tienen letras" sino que cada continente impone restricciones sobre el contenido que allí se puede encontrar. Veamos algunos ejemplos:

Martín (5a CM)

(Con el diario) "Había una vez..."	Leyendo.
¿Qué?	Un cuento... pero un cuento en el diario estabas leyendo...
¿Puede ser?	Difícil... pero puede ser. Puede ser que lo hayas sacado de ahí (libro).
¿Cómo te diste cuenta?	Las palabras... que esas palabras son de un cuento.
¿Qué palabras?	Porque los diarios tienen información pero eso no tenía información, porque yo me di cuenta que eso no era de verdad... así que era de un cuento.
(Con el libro) "Prodújose una violenta..."	Estás leyendo.
¿Qué?	Un cuento.
¿Cómo te diste cuenta?	Tiene dibujitos y los cuentos no traen información de verdad.
(se repite el texto)	Claro, porque si no esto sería de un diario, si no de un cuento, ¿de qué va a ser?
¿Qué era?	De unos coches.
Y del diario, ¿puede ser?	Del diario no puede ser, no es información de cualquier cosa, por ej. que la marina mañana va a dar guerra.
(Con el diario) "¿Viste?, cuando venía..."	¡Mentira!... de un cuento.
¿Estaba leyendo?	Sí, pero de un cuento, puede ser que sea de leer de un cuento.

Carlos (6a CM)

(Con el diario) "Había una vez..."	Estás leyendo.
¿Dónde?	No sé.
¿Del diario?	No... porque esas cosas nunca la hacen en los diarios.
¿Qué cosas son de diario?	Las cosas importantes, de deporte, fútbol, de todo.

Estas respuestas son muy ilustrativas de la posibilidad de clasificar dos tipos de textos impresos: diarios y libros de cuentos. Está claro que existen determinados contenidos ligados a las formas de los portadores. Para Martín el diario reproduce "información de verdad" mientras que el cuento trae "lo que no es verdad". Esta clasificación dicotómica lo obliga a polarizar los contenidos sin reconocer el valor de verdad de una noticia (a pesar de una duda inicial: "del diario no va a ser"). Para Carlos, en cambio, el diario reproduce "las cosas importantes". Pero el hecho más significativo de estas conductas es la anticipación del contenido en función de la identificación del portador de texto y la deducción consecuente: en el diario sale información de verdad, eso que oí no es información de verdad, por lo tanto no es del diario (el mismo razonamiento en el caso de Carlos).

Para otros niños, en cambio, el contenido del diario se define como "sale todo lo que pasa". En estos casos, el enunciado, trasmitido oralmente al niño, es evaluado según criterios de realidad. El razonamiento, semejante a los casos anteriores, puede describirse en términos de: "eso que escuché pasa, por lo tanto, sale en los diarios puesto que allí sale todo lo que pasa". Antes de presentar los ejemplos, debemos plantear dos cuestiones previas: primero, la anticipación del contenido se realiza más fácilmente en el caso de los diarios que en los libros de cuentos. Es posible que el contenido de un diario pueda ser más claramente definido (suceso real, información política, deportes) mientras que es más difícil anticipar el contenido de un libro. Éste puede abarcar la misma temática del diario y otras más. Ésta es la razón que explicaría las respuestas más avanzadas en la primera situación, a pesar de que un niño tenga menos experiencias con los diarios que con los libros de cuentos. La segunda cuestión se refiere a la posibilidad de

diferenciar enunciados de lengua oral de enunciados de lengua escrita. Hasta ahora, en los niveles 1 y 2, no ha habido ninguna respuesta que muestre indicios de diferenciación. En nuestra situación experimental esta tarea es sumamente difícil, puesto que el diálogo oral "va bien" con el tipo de texto impreso, en razón de su temática. Pasemos ahora a los ejemplos:

Anabela (5a CB)

(Con el diario) "Había una vez..."	Sí, estás leyendo.
¿Qué?	El diario.
¿Eso que escuchaste es del diario?	...
(se repite el texto)	Eh... la nenita era muy pobre.
¿Y eso es del diario?	Solamente que lo veo, que hay muchos nenitos que son pobres.
¿Y eso sale en los diarios?	Sí, a veces, sí. Porque mi mamá me dice que anoche iba una señora con un nene y tiraron los soldados, apuntando un tiro al hombre y mataron a la señora.*
¿Y sale en los diarios?	Sí.
(Con el libro) "Prodújose una violenta..."	Sí, estás leyendo.
¿Qué estoy leyendo?	Un cuentito.
¿Y eso sale en los cuentos?	No.
¿De dónde?	Lo que dije recién, el otro de un diario y el otro de la TV.
(se repite el texto). ¿Y eso?	...
(Con el diario) "¿Viste?, cuando venía..."	Sí, estás leyendo.
¿Qué?	De un lío.
¿Es de diarios?	(sí).
Sí, ¿qué?	Sí que son de los diarios, en los diarios sale todo lo que pasa.
Y entonces...	Por eso hay diarios, si no la gente no sabría nada.

* La información que acota la niña, como comentario reafirmativo de la información escuchada, es un suceso real. Decir que es un suceso real implica admitir de hecho que los diarios trasmiten sucesos reales, porque nosotros, al igual que Anabela y su madre, tuvimos conocimiento del hecho a través de los diarios.

Laura (5a CB)

(Con el diario) "Había una vez..."	Estaba leyendo.
¿Qué estaba leyendo?	Una nena vivía en una casa.
¿De dónde lo saqué?	(señala el diario).
¿Y qué es esto?	Un diario.
¿Y sale en los diarios?	No, eso pasa y lo ponen ahí.
¿Entonces?	...
¿Sale en los diarios?	Sí.
(Con el libro) "Prodújose una violenta..."	Estaba leyendo.
¿Qué?	No me acuerdo (trata de recordar el enunciado).
¿Qué?	Del auto transporte.
¿De dónde era?	...
¿A vos te leen cuentos?	No.
(Con el diario) "¿Viste?, cuando venía..."	Leyendo.
¿Qué?	Viste lo que pasó acá había un incendio.
¿De dónde lo saqué?	Del diario.

Estas dos niñas constituyen ejemplos de un tipo de conceptualización. Ambas definen el diario como "sale lo que pasó" y ambas adjudican al enunciado escuchado un valor de realidad que justifica su inclusión en los diarios. Si, como dijimos, el razonamiento es semejante al de Martín y Carlos, las premisas de las que parten Anabela y Laura son diferentes. En efecto, para Martín está claro que algo se transforma en noticia periodística si es verdad; Anabela, en cambio, utiliza el criterio de posibilidad material: si es un hecho real, sale en los diarios. Cuando un tema es un hecho interpretado como real, la legitimidad de su empleo en el diario es aceptada como verdad. En todos los casos analizados, lo primero es la anticipación de la clase de cosas que van en un texto, y es sobre esa base que se aceptan o rechazan los enunciados. Aunque la manera de conceptualizar varía: "cosas importantes", "información", "lo que pasa" (para informar a la gente), lo que es común es que existen criterios para clasificar los portadores. En general, no hay análisis de las claves estilísticas, excepto el caso de Martín quien afirma "esas palabras son de un cuento" refiriéndose a "Había una vez..." es decir a una

clave estereotipada, a una fórmula ritual de comienzo de un cuento infantil.

¿A qué se debe la diferente valoración en los niños de distinta procedencia? Vamos a analizar las respuestas de Anabela y Martín referentes a sus hipótesis sobre lo que el diario trasmite. Anabela (CB) afirma que en los diarios sale "todo lo que pasa", "por eso hay diarios, si no la gente no sabría lo que pasa". Porque piensa que lo escrito en un diario vehiculiza información sobre una situación real, comprobable a través de un conocimiento de esa misma situación ("lo veo que hay muchos nenitos que son pobres"), el primer texto que escucha como proveniente de un diario es referido de inmediato a una situación real y adquiere factibilidad material. Por otro lado, para Martín (CM) la información del diario es de verdad y la del cuento de mentira. Cada uno de los enunciados son juzgados según estos valores y lo novedoso de la respuesta de Martín no es sólo la clasificación sino también, concebir que las cosas que no son ciertas puedan aparecer escritas. Esto es comenzar a concebir la ficción como forma escrita.

Como ya afirmamos anteriormente, es posible que el prototipo de portador de texto para los niños de clase baja sea el diario, al que hacen frecuentes referencias; mientras que para los de clase media preferentemente sea el libro de cuentos de los que se saben destinatarios directos. Lo que es común a los ejemplos presentados hasta ahora, es la imposibilidad de responder a todas las distinciones que se solicitan. En efecto, como ya hemos visto, el niño debería diferenciar sus juicios para evaluar la situación observada, el contenido escuchado y la procedencia oral o escrita de los enunciados. Es evidente la dificultad que la situación comporta. O bien se piensa en términos del contenido escuchado, o bien en la situación observada, pero lo que es más difícil es evaluar la procedencia diferenciándola de la situación experimental. Los ejemplos que analizaremos en los niveles siguientes, aclararán este punto.

Así como, según hemos visto, los niños de este nivel son capaces de clasificar los distintos portadores de texto, también pueden clasificar la acción que se realiza sobre determinados portadores. Esta clasificación de la acción, depende claro está, de una categorización de los portadores y de las condiciones de empleo de los contenidos corres-

pondientes. La variante superior de las respuestas de este nivel, consiste en encontrar diversas formas de denominar una gama más amplia de acciones, logrando dar denominaciones diferenciales específicas para todas las formas de actos de lectura conflictivas. A partir de este momento hay conflicto debido a la discrepancia entre portador y texto leído.

Mariano (5a CM)

(Con el diario) "Había una vez..."	No, no estás leyendo.
¿Por qué?	Porque eso no puede decir en el diario.
(Con el libro) "Prodújose una violenta..."	Estás leyendo.
¿Cómo te diste cuenta?	Porque sé.
(Con el diario) "¿Viste?, cuando venía..."	¡No!, no estás leyendo.
¿Por qué?	Porque no.
¿Cómo te diste cuenta?	...

María Paula (4a CM)

(Con el diario) "Había una vez..."	¡No!, eso es un cuento.
¿Estoy leyendo?	No, porque acá no dice eso.
¿Cómo?	Vos contaste en el diario un cuento.
¿En el diario no hay cuentos?	No.
(Con el cuento) "Prodújose una violenta..."	Leyendo...
¿Dónde estoy leyendo?	(señala el libro).
¿Estaba leyendo de acá?	Sí.
¿Eso que escuchaste es un cuento?	Sí.
¿Cómo te diste cuenta?	Porque vi la tapa.
(se repite el texto) ¿De qué era?	No me acuerdo.
(Con el diario) "¿Viste?, cuando venía..."	Estás leyendo.
¿Estoy leyendo?	Sí.
¿De acá? (señala el diario).	No... lo inventaste.
¿Y estaba leyendo?	No.

María Isabel (6a (CM)

(Con el diario) "Había una vez..."	Sí, estás leyendo.

¿Qué estoy leyendo?	Un cuentito.
(se le muestra el diario) ¿De acá?	No sé porque en el diario no puede haber un cuento.
¿Pero estaba leyendo?	No sé qué estabas haciendo de las dos cosas.
¿Qué dos cosas?	Contando un cuentito o leyendo.
(Con el libro) "Prodújose una una violenta..."	Estás leyendo.
¿Qué estoy leyendo?	Cuentos.
(se repite el texto)	No sé.
¿Qué cuento estaba leyendo?	Un cuentito de tráfico.
(Con el diario) "¿Viste?, cuando venía..."	Estás leyendo.
¿Estoy leyendo?	Sí, pero en el diario, no.
¿Qué estoy leyendo?	Estás hablando sola.

Está claro que Mariano afirma "no estás leyendo" cuando el contenido escuchado no corresponde a su predicción sobre el portador: en los dos casos el diario. Sin embargo, aún no puede pronunciarse sobre la acción ejercida con el libro de cuentos. Como hemos señalado, resulta más difícil predecir el contenido de un libro. Ahora bien, en los ejemplos citados a continuación de Mariano, ya está clara la posibilidad de diferenciar las acciones. María Isabel y M. Paula distinguen entre "contando un cuento", "leyendo" y "hablando sola" o "lo inventaste". Las vacilaciones en las respuestas ("contando-leyendo", "leyendo-loinventaste") ofrecen pruebas de un juicio de adecuación entre portador y texto leído. Este juicio es explicitado tratando de encontrar denominaciones para cada uno de los actos de lectura conflictivos que se les proponen. Este tipo de conductas anuncian ya a las siguientes.

Nivel 3] Comienzo de diferenciación entre "lengua oral" y "lengua escrita"

Decidir qué tipo de expresiones corresponden a tipos de portadores, o a modalidades de la lengua, implica un juicio sobre las formas concretas de lengua escrita. Una descripción del enunciado en términos de sus características estilísticas no es otra cosa que una descripción formal. Es en

este tercer nivel donde encontramos conductas que evidencian una clara centración en el enunciado, a la vez que una evaluación de los actos de lectura. Por otra parte, hay indicaciones netas de superación de la situación conflictiva. Veamos un ejemplo:

Vanina (6a CM)

(Con el diario) "Había una vez..."	Un cuento, ¡no es el diario!
¿Cómo?	Podría haber un cuento en el diario.
¿Dónde? (muestra el diario)	... (mira). No, no hay cuentos.
¿No? ¿Y estoy leyendo?	Sí estás leyendo, pero, no estás leyendo lo que dice acá (diario).
¿Es un cuento?	Sí, un cuento de libro.
¿Cómo sabés?	¡Y porque los grandes no van a decir de una niña muy bondadosa!
(Con el libro) "Prodújose una una violenta..."	¡Eso es de un diario!
¿Cómo sabés?	¡Y porque en un cuento infantil no va a decir noticias!
¿Qué palabrita te hizo pensar que era una noticia?	Y porque lo de un choque es una noticia... lo de Estación Once y lo de vehículo.
(Con el diario) "¿Viste?, cuando venía..."	Eso se lo cuentan entre personas, son noticias, por ejemplo, yo te cuento a vos.
¿Y estoy leyendo?	Sí, podés estar leyendo, pero "viste" no vas a decir, porque él no es amigo tuyo (señala el diario).

La superación de la situación conflictiva puede dar lugar a respuestas razonadas (como en el caso de Vanina) pero también a respuestas de risas o asombro, por encontrar absurda la situación. Miguel (6a CM) por ejemplo, al escuchar el enunciado tipo cuento en un diario se ríe, luego exclama: "¡a que no!, ¡no se puede!" y pide una comprobación empírica: "a ver, mostráme la hoja que leíste". Ambos ejemplos son indicativos de un análisis exhaustivo de la situación. Pero la posibilidad de hacer razonamientos

sobre el contenido y el estilo del enunciado escuchado está claramente ejemplificado con Vanina. Ella muestra cómo puede diferenciar entre "estás leyendo" pero "las cosas que no dicen" a la vez que determinar la procedencia de cada uno de los enunciados: escrito en el cuento y la noticia, y oral en el diálogo "entre personas". No es Vanina, sin embargo, el único ejemplo, son seis los sujetos —todos de 6 años de clase media— que llegan a este nivel. La diferenciación entre lengua oral y lengua escrita, hecha por niños que no saben leer, evidencia un aprendizaje a través de una experiencia social no sistemática. No es raro pues, que esos pocos sujetos se encuentren en clase media. Para evaluar la distancia entre este nivel y las conductas iniciales, contrapongamos a Erik (de nivel 1) con Vanina (de nivel 3):

Erik (5a CM)

(Con el diario) "¿Viste?, cuando venía..."	Sí.
Sí ¿qué?	Lo vi.
Lo viste, ¿qué?	Nada.
¿Es de leer o de decir?	¿Del diario o del cuento?
¿Qué te parece?	...
(se repite el texto)	Ya me lo dijo una señora.
¿Y cómo se enteró?	Porque ella fue.
¿A dónde?	Allá, al incendio.

El enunciado escuchado es interpretado por Erik como parte de un diálogo (que el experimentador inicia y él responde, por identificación con el interlocutor) y no como un objeto sobre el cual hay que reflexionar. El diálogo es actualizado y los elementos lingüísticos son tomados como índices referenciales de la situación concreta.

La psicolingüística ha estudiado los procesos de uso y conocimiento del lenguaje (haciendo esta distinción entre uso y conocimiento) pero, dentro del campo del conocimiento se plantea un problema particular referido al conocimiento del estilo "lengua escrita". Este problema es un campo abierto para nuevos estudios. La capacidad de diferenciar lengua escrita-lengua oral es sumamente importante para la iniciación a la lecto-escritura. En efecto, al aprender a leer y escribir, el niño se enfrenta con enunciados puros de lengua escrita (tan lengua escrita que nadie habla así en nin-

gún lado). Quienes ya vengan preparados y sean capaces de hacer esta diferenciación, esperarán encontrar determinado tipo de oraciones en los textos escritos. Son evidentemente estos niños los que pasarán más fácilmente el trance de aprender a leer con "libros de lectura". Como nota final, citaremos la opinión de Mafalda (personaje creado por el humorista Quino) coincidente con la nuestra:



VI. EVOLUCIÓN DE LA ESCRITURA

Hasta aquí hemos hablado principalmente de la lectura tal como el niño la concibe en el curso de su desarrollo, es decir, de sus interpretaciones de un texto impreso o producido por un adulto. Pero, obviamente, el niño es también un productor de textos, desde temprana edad. En un niño de clase media, habituado desde pequeño a hacer uso de los lápices y papeles que encuentra en su casa, pueden registrarse intentos claros de escribir —diferenciados de los intentos de dibujar— desde la época de los primeros monigotes o aun antes (2 años y medio o 3 años).

Estos primeros intentos de escritura son de dos tipos: trazos ondulados continuos (del tipo de una serie de emes en cursiva), o una serie de pequeños redondeles o de líneas verticales. Desde este momento ya hay escritura en el niño: es la manera de escribir a los 2 años y medio o 3 y, aunque la similitud del trazado con respecto a la del adulto no pasa de ser global, los dos tipos básicos de escritura aparecen: los trazos ondulados continuos (con la continuidad de la escritura cursiva); los redondeles y rayas verticales discontinuos (con la discontinuidad de la escritura de imprenta).

Ahora bien: imitar el acto de escribir es una cosa, interpretar la escritura producida es otra. Una de las preguntas impotantes a plantearse es la siguiente: ¿a partir de qué momento el niño da una interpretación a su escritura? En otros términos, ¿a partir de qué momento deja de ser un trazado para convertirse en un objeto sustituto, en una representación simbólica? Estas preguntas sólo pueden responderse mediante estudios longitudinales pormenorizados, a partir de 2 o 3 años (cosa que estamos realizando actualmente). Aunque no podamos dar aún los resultados de estas investigaciones en curso, una cosa resulta clara desde ya: la gran importancia del nombre propio, por lo menos en niños de clase media. (Obviamente, es preciso hacer estudios comparativos para deslindar el peso respec-

tivo de las influencias ambientales y de las concepciones infantiles.)

En el comienzo de la interpretación de la propia escritura el niño puede acompañar sus dibujos de otros signos que representan su propio nombre. Si trabaja sobre el modelo de la escritura de imprenta (grafías separadas), puede poner varias grafías similares, pero de tal manera que en todas ellas, como conjunto, dice su propio nombre, pero también en cada una de ellas, tomada separadamente, también dice su nombre. La hipótesis de que lo que se escriben son los nombres se generaliza luego, progresivamente, a los nombres de objetos. Liliana Lurçat (1974) cuenta así algunos ejemplos de escritura de su propia hija:

A los 3 años y 4 meses Elena dibuja dos rectángulos de tamaño diferente, uno representando una cama grande, y el otro una cama pequeña. Cada dibujo va acompañado de un signo. El comentario es el siguiente: "marqué una cama grande, marqué una camita". El signo utilizado es una curva semi-cerrada; lo notable es que la dimensión de esta curva es proporcional a la de la cama: una curva grande para la cama grande y una pequeña para la camita. El signo se separa mal del objeto, es próximo al ideograma, manifestando una confusión entre lo que es significado por el signo y el significante mismo. Se puede citar otro ejemplo de la dependencia en la que se encuentra el signo con respecto al dibujo. Es la realización de una serie de círculos que representan bombones; cada uno de ellos está acompañado de un signo en forma de curva semicerrada y del comentario: "marqué". La correspondencia término a término del objeto y del signo es también una ilustración del sincretismo inicial del dibujo y de la escritura (p. 84).

(Aclaremos que, en francés, los niños utilizan de preferencia las expresiones "j'ai marqué" o "j'ai fait des marques", en lugar de "écrire". "Marquer" es a la vez más amplio y más vago que "écrire", porque abarca tanto a la escritura como a la realización de otras marcas, incluidos los números.)

Este ejemplo de L. Lurçat nos introduce a la presentación de nuestros propios datos, ya que varios de los niños que nosotros interrogamos están, a los 4 años, en un nivel similar.

VI.1. CÓMO ESCRIBEN LOS NIÑOS SIN AYUDA ESCOLAR

La exploración sobre la escritura del niño la realizamos de varias maneras: 1] pidiéndoles que escribieran el nombre propio; 2] pidiéndoles que escribieran el nombre de algún amigo o de algún miembro de la familia; 3] contrastando situaciones de dibujar con situaciones de escribir; 4] pidiéndoles que escribieran las palabras con las que habitualmente se comienza el aprendizaje escolar (mamá, papá, nene, oso); 5] sugiriendo que probaran a escribir otras palabras, que seguramente no les habían sido enseñadas (sapo, mapa, pato, etc.); 6] sugiriendo que probaran a escribir la oración siguiente: "mi nena toma sol". Aclaremos que estas situaciones no se sucedían unas a otras de una manera fija ni de un modo continuo: eran tareas que íbamos proponiendo en el curso de nuestra exploración con el niño, buscando los momentos más propicios. Como veremos, los niños que se negaron a escribir son pocos y, generalmente, estas negativas son interpretables en el marco de la evolución total. Varios niños dijeron, por supuesto, que no sabían escribir, pero bastó con aceptar este hecho e incitarlos a que lo hicieran "como te parezca, como vos pensás", para obtener de ellos una respuesta escrita. Siempre hicimos leer el texto producido por el niño (inmediatamente después y también, en lo posible, algunos minutos después).

Los resultados obtenidos con los niños de 4 a 6 años de CM y CB nos permiten definir cinco niveles sucesivos (que proponemos, provisoriamente, como niveles ordenados, sujetos a las rectificaciones y complementos que nos provean las actuales investigaciones en curso ya que, como veremos, los resultados obtenidos superaron en novedad a nuestras previsiones, y las técnicas que empleamos quedaron a la zaga con respecto a la información potencialmente obtenible). Haremos una breve referencia a la escritura del nombre propio, en el contexto de todas las escrituras realizadas por el niño, pero luego volveremos sobre esto, ya que el nombre propio requiere un análisis particular.

Nivel 1] En este nivel *escribir es reproducir los rasgos típicos del tipo de escritura que el niño identifica como la forma básica de escritura.* Si esta forma básica es la escri-

tura de imprenta, tendremos grafismos separados entre sí, compuestos de líneas curvas y rectas o de combinaciones entre ambas. Si la forma básica es la cursiva, tendremos grafismos ligados entre sí, con una línea ondulada como forma de base, en la cual se insertan curvas cerradas o semicerradas.

En lo que respecta a la interpretación de la escritura, está claro que, a este nivel, *la intención subjetiva del escritor cuenta más que las diferencias objetivas en el resultado:* todas las escrituras se parecen mucho entre sí, lo cual no obsta para que el niño las considere como diferentes, puesto que la intención que presidió a su realización era diferente (se quiso escribir una palabra en un caso, y otra palabra en el otro caso). Con esas características resulta claro que la escritura no puede funcionar como vehículo de transmisión de información: cada uno puede interpretar su propia escritura pero no la de los otros. Como lo dice claramente Gustavo (4a CB) cuando le pedimos que interprete una escritura nuestra: "No sé, porque uno sabe lo que escribe, y yo sabía lo que escribía." Si uno mismo no sabe lo que escribió, mal puede preguntárselo a otro; la escritura es ininterpretable si no se conoce la intención del escritor (véanse ilustraciones 1, 2 y 3).

Sin embargo, al mismo nivel pueden aparecer *intentos de correspondencia figurativa entre la escritura y el objeto referido.* Un ejemplo de esto nos lo da el mismo Gustavo. Él trabaja sobre el modelo de la cursiva, y todas sus escrituras son líneas onduladas extremadamente parecidas entre sí. Gustavo acaba de escribir de esta manera "pato". Entonces le preguntamos:

¿Podés escribir "oso"?	
¿Será más largo o más corto?	Más grande.
¿Por qué?	(Gustavo comienza a hacer una escritura enteramente similar, pero que resulta más larga que la anterior, mientras silabea) O-so. ¿Viste que sale más grande?
Sí, pero ¿por qué?	Porque es un nombre más grande que el pato.

Está claro que aquí "un nombre más grande que el pato" quiere decir "el nombre de un animal más grande que el pato". Otro ejemplo de este tipo de conducta, al mismo nivel que Gustavo, es el de David (5a CB) quien, trabajando también sobre el modelo de la cursiva, acaba de proponer una determinada escritura para "mi hermano va a la escuela" y cuando le pedimos, inmediatamente después, que escriba solamente "papá", nos dice: "Es más difícil porque es más largo".

Éste es un punto muy interesante: el niño espera que la escritura de los nombres de personas sea proporcional al tamaño (o edad) de esa persona, y no a la longitud del nombre correspondiente. Veamos varios ejemplos: el mismo David piensa que "papá" se escribe "más largo" que David Bernardo Méndez (su nombre y apellido completos).* En un contexto completamente diferente, una niña que acaba de cumplir 5 años y que está en psicoterapia por un problema afectivo leve, y que pide regularmente en cada sesión, a su terapeuta, que le escriba su nombre, esta vez pide: "Escribíme mi nombre. Pero tenés que hacerlo más largo porque ayer cumplí años." En otro contexto diferente, una niña mexicana de 5 años, llamada Verónica, escribe su nombre así: VERO; pero piensa que cuando sea grande lo va a escribir "con la ve grande" (es decir, BERO, ya que en México la V es llamada "be chica" y la B es la "be grande"). Jorge (4a CM), que conoce sus propias iniciales (aunque no sabe escribir "Jorge") nos explica: "¡La(s) letra(s) de mi nombre es tan largo...! Más que el nombre de mi papá. El nombre de mi papá tendría que ser más largo porque es más grande, y el mío es más largo" ("y el mío" debe entenderse como "pero el mío" o como "y resulta que el mío", en función de la entonación).

Estos datos y otros recogidos en los más diversos contextos evidencian una tendencia del niño a tratar de reflejar en la escritura algunas de las características del objeto. (Los ejemplos de L. Lurçat que citamos antes son también de esta categoría.) *La escritura es una escritura de nombres,*

* En todo el libro, hemos conservado los nombres originales de los niños, pero transformamos los apellidos en otros de igual número de sílabas, para conservar el anonimato. Los nombres debieron conservarse para poder presentar de manera fidedigna los datos sobre escritura del nombre propio.

pero los portadores de esos nombres tienen además otras propiedades, que la escritura podría reflejar, ya que la escritura del nombre no es todavía la escritura de una determinada forma sonora.

Lo notable es que, hasta ahora, no hemos encontrado excepción a esta regla: *la correspondencia se establece entre aspectos cuantificables del objeto y aspectos cuantificables de la escritura,* y no entre aspecto figural del objeto y aspecto figural de lo escrito. Es decir, no se buscan letras con ángulos marcados para escribir "casa", o letras redondas para escribir "pelota", pero sí mayor número de grafías, grafías más grandes o mayor longitud del trazado total si el objeto es más grande, más largo, tiene más edad, o hay mayor número de objetos referidos.

Esta búsqueda —momentánea y no sistemática— de correspondencia entre objeto referido y escritura va de par con cierta indiferenciación entre dibujar y escribir que puede presentarse —también momentáneamente— en este nivel. Veamos un ejemplo de Silvana (4a CB):

¿Sabés escribir?	No. Dibujar sé: una casa, una nena, un sol, una nube.
(Hace un dibujo).	
¿Esto es escribir o dibujar?	Dibujar.
Escribí una casa.	(Dibuja una casa).
¿Qué escribiste?	Una casa.
¿Dibujaste o escribiste casa?	Escribí.
¿Y si querés dibujar?	(señala su propio dibujo).
¿Es lo mismo escribir o dibujar?	No.
¿Qué hiciste en el papel?	Dibujé.
(Escribe algo) ¿Escribo o dibujo?	Escribe.
Dibujá un sol.	(Dibuja un sol).
Escribí sol.	... No sé.
¿Dibujaste o escribiste?	Lo dibujé.
¿Lo escribiste también?	No.

Resulta claro que la dificultad de diferenciar las actividades de escribir y dibujar es apenas momentánea: Silvana propone dibujar como una alternativa al escribir, que le resulta demasiado problemático, pero no tiene dificultad en identificar los actos del adulto en la oposición dibujar/escribir. Reencontramos aquí la misma problemática que abor-

damos en el capítulo II sobre la distinción imagen/texto en un libro: a las dificultades momentáneas de distinguir "lo que es para leer" en un libro corresponden aquí las dificultades momentáneas entre las actividades de escribir y dibujar: ambas son productoras de grafías interpretables, pero el modo de remitir al objeto propio del dibujo no es el mismo que el modo de remitir al objeto propio de la escritura (ni siquiera a este nivel).

Otro ejemplo interesante de esta problemática es el de Edith (4a CB): ella acaba de escribir, sobre el modelo de la cursiva, varias palabras sueltas, y entonces le pedimos que escriba una oración.

¿Podés escribir "mi nena toma sol"?	¿Mi nena toma sol? ¿Le hago el sol?
(Repite la consigna)	¿Una nena? (Dibuja un sol).
¿Qué dice?	Sol dice... después voy a hacer una nena.
¿Dice sol o es un sol?	El sol.
Yo te pedí que escribieras "mi nena toma sol".	¿Como esto? (señala una de sus escrituras anteriores).
Como te parezca.	(Hace una escritura muy similar a las anteriores, sobre el modelo de "mamá" en cursiva.)
¿Qué dice?	Mi nena toma sol.
¿Y esto qué es? (el sol dibujado previamente)	Sol.
¿Dice sol?	No, un sol nomás.

Un último ejemplo que podemos citar y que muestra aún más claramente los problemas de encontrar una diferencia precisa entre escribir y dibujar es el de Roxana, uno de los sujetos más pequeños de la muestra de 4a CB:

¿Sabés escribir?	Sí, un juguetito (dibuja un monigote).
¿Dice juguetito o es un juguetito?	Es un juguetito.
Escribí para que diga juguetito.	(Debajo del dibujo agrega una escritura sobre el modelo de la cursiva.)

Ahora escribí nene.	(Dibuja otro monigote similar al anterior, y dice): es un nene.
Entonces escribí nene.	(Agrega debajo una escritura tipo cursiva donde alternan curvas con trazos ondulados, y que podría corresponder a *enene*.)
Escribí mi nena toma sol.	(Dibuja un sol.)
(repite consigna).	(Dibuja otro sol.)
¿Ahí dice "mi nena toma sol"?	No.
Yo quiero que escribas para que diga "mi nena toma sol".	(Arriba del dibujo de un sol agrega una escritura tipo cursiva, compuesta de trazos curvos, próximos a *e* y *a*.)
¿Podés escribir "el nene come un alfajor"?	(Hace un trazado en espiral que se cierra sobre sí mismo.)
¿Qué es?	Un alfajor.
¿Qué dice?	(Agrega un texto tipo cursiva, como una serie de varitas *e*.)
	Mi nene come alfajor.
¿Podés escribir "palo"?	(Dibuja cinco trazos verticales.)
¿Qué escribiste?	Palos.
¿Y para que diga palo?	(Agrega una escritura tipo cursiva, con trazos tipo *e* y tipo *n*.)

Edith y Roxana tienen ya una manera de escribir bien diferenciada del dibujo. Cabría preguntarse si estos niños usan el dibujo como "escapatoria" a la difícil consigna de escribir, o bien si el dibujar cumple, además, una cierta función con respecto a la escritura. Los datos que poseemos nos hacen preferir esta segunda interpretación. Así como antes (cap. II) vimos que la imagen no quedaba totalmente excluida de lo que "es para leer", y podía funcionar como un complemento del texto; y de la misma manera que, leyendo un texto acompañado de una imagen (cap. III) señalamos que en un primer nivel el niño puede leer pasando del texto a la imagen y de la imagen al texto, con la mayor fluidez, aquí también aparece *el dibujo como proveyendo una apoyatura a la escritura, como garantizando su significado.* La aparición de la representación gráfica del objeto nos parece significativa, ya que no está sugerida por nos-

otros (nuestras intervenciones, tratando de ver si el niño distinguía dibujar de escribir, iban más bien en sentido contrario). En Roxana, particularmente, el dibujo, que siempre precede a la escritura, pareciera funcionar como un garante de la significación de esta última: como si la escritura sola no pudiera "decir" tal o cual cosa, pero apareada con el dibujo puede servir para "decir" el nombre de éste. Este apareamiento puede llevar, a veces, a intentar insertar la escritura dentro del dibujo, como ocurre con David (5a CB):

¿Querés escribir?	¿Dibujo?
¿Es lo mismo?	No. Yo no sé hacer dibujos.
Entonces escribí.	Yo sé hacer una casa (dibuja una casa con un árbol; agrega el humo que sale de la chimenea).
¿Qué dice?	¿Acá? Humo.
¿Dice o está dibujado?	Está dibujado.
¿Sabés escribir "casa"?	A ver si me sale... acá dentro... (hace grafismo tipo cursiva dentro de la casa. Cf. ilustración 2; hay una proximidad marcada entre estos grafismos y los correspondientes a la representación simbólica del humo).

Una limitación de nuestra técnica —que quizás sea parcialmente responsable de la aparición de estos dibujos— es que, pidiéndole al niño que escribiera sustantivos aislados, y luego una oración, actuábamos con el supuesto de que tales cosas pueden escribirse, sin haber indagado previamente la opinión del niño al respecto. Después de lo que hemos visto en el capítulo IV relativo a la diferencia de estatus de las distintas clases de palabras con respecto a la escritura, esta objeción nos parece válida. En trabajos que estamos realizando actualmente tratamos de explorar más a fondo este problema.

En todos los ejemplos que hemos analizado, correspondientes a este primer nivel, el tipo de escritura-modelo es la cursiva. Así escriben en total seis niños de nuestra muestra (tres de 4a CB, uno de 5a CB y dos de CM, de 5 y 6 años).

Pero la escritura-modelo también puede ser la imprenta. En este caso estamos en presencia de grafismos que se aproximan a los números o a las letras. Liliana (5a CB) tanto como Diego (4a CM) presentan caracteres mezclados (además de múltiples inversiones). Simplificación y modificaciones en la orientación de los caracteres son la regla. L. Lurçat también lo señala (Elena tiene entonces 4;1):

Las primeras letras, aunque muy alteradas, se distinguen de los híbridos precedentemente utilizados en la imitación de la escritura [...] Las esquematizaciones son frecuentes: las letras son reducidas a sus elementos, barra y círculo, barra y dos círculos; aparecen ángulos, rectángulos y triángulos que se sustituyen a las letras. Cuando las letras son identificables, las inversiones de orientación aparecen (p. 87).

Las razones de la aparición simultánea de letras y números han sido ya expuestas en el capítulo II. En lo que respecta a la modificación de la orientación espacial de los caracteres, en este nivel y en niveles subsiguientes, señalemos que no puede ser tomada como índice patológico (preanuncio de dislexia o disgrafia), sino como algo totalmente normal. No solamente normal, sino que en algunos casos estas inversiones son voluntarias, y testimonian de un deseo de exploración activa de esas formas difícilmente asimilables. Así, por ejemplo, Cynthia (5a CM) nos escribe todos los números que conoce, una vez con la orientación correcta, y otra invirtiendo las relaciones derecha/izquierda o arriba/abajo. Esas inversiones son voluntarias, algunas aparentemente gratuitas, y otras motivadas: así, cuando invierte las relaciones izquierda/derecha en el número 2, dice que así le sirve para hacer un pato; cuando invierte las relaciones arriba/abajo en el 9, nos explica que, en la nueva posición, no es más el 9 sino el 6.

Que el modelo de escritura elegido sea la cursiva o la imprenta parece poco importar para que uno de los rasgos distintivos de nuestra escritura aparezca ya: *el orden lineal*. (Solamente Diego —4a CM— utiliza, en la primera entrevista, de una manera más libre el espacio de la hoja, sin alinear los caracteres sobre una recta imaginaria. Véase ilustración 3.)

Pero solamente cuando el modelo elegido es el de imprenta se evidencian dos hipótesis de base sobre las cuales

trabaja el niño, y acerca de cuya importancia tendremos mucho que decir en lo que sigue: *las grafías son variadas y la cantidad de grafías es constante.*

Los niños de este nivel parecieran trabajar sobre la hipótesis de que hace falta un cierto número de caracteres —pero siempre el mismo— cuando se trata de escribir algo. Que este "algo" sea una sola palabra o una oración entera, poco importa. Así, Gustavo y José escriben siempre tres grafías, y Alejandro siempre cuatro (todos son de 4a CB). Una variación en la cantidad de grafías no surge por la oposición palabra/oración, sino por la oposición nombre de un objeto pequeño/nombre de un objeto grande, a la que aludimos previamente.

Esas 3 o 4 grafías son diferentes entre sí (a lo sumo aparecen dos grafías iguales en la misma línea), aunque cuando el niño está fatigado, la variedad tiende a desaparecer. Así, por ejemplo, Diego (4a CM) utiliza desde el principio 4 o 5 grafías para cualquier propuesta de escritura, mezclando números con letras y múltiples inversiones, pero cuidando la variedad. Al final de la sesión, obviamente fatigado, conserva la cantidad pero pierde la variedad: *oso* da lugar a una serie de cinco círculos, y *pato* a una serie de cuatro 4 invertidos.

Señalemos, finalmente, que a este nivel *la lectura de lo escrito es siempre global,* y las relaciones entre las partes y el todo distan mucho de ser analizables: así, cada letra vale por el todo, como lo veremos a propósito de la lectura del nombre propio.

Nivel 2] La hipótesis central de este nivel es la siguiente: *para poder leer cosas diferentes* (es decir, atribuir significados diferentes) *debe haber una diferencia objetiva en las escrituras.* El progreso gráfico más evidente es que la forma de los grafismos es más definida, más próxima a la de las letras. Pero el hecho conceptual más interesante es el siguiente: se sigue trabajando con la hipótesis de que hace falta una cierta cantidad mínima de grafismos para escribir algo, y con la hipótesis de la variedad en los grafismos. Ahora bien, en algunos niños la disponibilidad de formas gráficas es muy limitada, y la única posibilidad de responder a la vez a todas las exigencias consiste en utilizar la posición

en el orden lineal. Es así como estos niños *expresan la diferencia de significación por medio de variaciones de posición en el orden lineal,* descubriendo así, en pleno período preoperatorio, los antecesores de una combinatoria, lo cual constituye un logro cognitivo notable.

Tres niños de 4a CM nos dan ejemplos impresionantes de la utilización de este recurso (cf. ilustraciones 4 y 5). (Para facilitar la presentación haremos una transcripción de esas escrituras en términos de la proximidad con el modelo adulto, sin tomar en cuenta las inversiones.) La serie de escrituras de Marisela, con sus correspondientes interpretaciones, es la siguiente:

A 1 I 3 = Marisela.
A 3 1 I = Romero (su apellido).
A 3 1 = Silvia (su hermana).
A 3 1 I = Carolina (su madre).
A 1 3 I = papá.
A I 1 C = oso.
A 1 I 3 = perro.

Está claro que la combinatoria no es exhaustiva, por dos razones: primero, porque Marisela comienza siempre con la misma letra (la A no está sujeta a variaciones de orden, y quizás funcione, como en otros casos que veremos luego, como indicador simbólico de comienzo de escritura); segundo, porque Marisela no tiene ningún método para comparar entre sí escrituras que no sean espacialmente próximas (en otros términos, para saber cuáles de las combinaciones posibles han sido ya realizadas). Pero la intención de usar las permutaciones en el orden lineal para expresar diferencias de significado, manteniendo constante la cantidad y la exigencia de variedad, es indudable.

Valeria hace algo similar:

A r o n = sapo.
A o r n = pato.
I A o n = casa.
r A o l = mamá sale de casa.

Finalmente, Romina es quizás quien más exhaustivamente explora las posibilidades de las permutaciones en el orden lineal, con un registro de formas gráficas extremadamente

limitado. Aunque se niega posteriormente a interpretarlas, propone como escrituras diferentes entre sí las siguientes:

R Í O A
A I R
A R O I
O I R A

Nos parece que casos como éstos son particularmente instructivos para apreciar la eventual contribución del desarrollo de la escritura al progreso cognitivo. Tratando de resolver los problemas que la escritura le presenta, los niños enfrentan, necesariamente, problemas generales de clasificación y ordenamiento. Descubrir que dos órdenes diferentes de los mismos elementos pueden dar lugar a dos totalidades diferentes es un descubrimiento que tendrá enormes consecuencias para el desarrollo cognitivo en los más variados dominios en que se ejerza la actividad de pensar.

En el curso de este desarrollo el niño puede haber tenido la oportunidad de adquirir ciertos modelos estables de escritura, ciertas *formas fijas* que es capaz de reproducir en ausencia del modelo. De estas formas fijas el nombre propio es una de las más importantes (si no la más importante). Hablamos de formas fijas porque, como veremos, el niño de este nivel tiende a rechazar otras posibles escrituras de su nombre que presenten las mismas letras, pero en otro orden. Pero la correspondencia entre la escritura y el nombre es aún *global y no analizable:* a la totalidad que constituye esa escritura se le hace corresponder otra totalidad (el nombre correspondiente), pero las partes de la escritura no corresponden aún a partes del nombre. Cada letra vale como parte de un todo y no tiene valor en sí misma. (Esto se verá más claro cuando analicemos en detalle las conductas relativas al nombre propio.)

Lo que es importante subrayar aquí es que la adquisición de ciertas formas fijas está sujeta a contingencias culturales y personales: culturales, porque una familia de CM ofrecerá más a menudo contextos para este aprendizaje (aunque más no sea por el simple hecho de escribir el nombre del niño en sus dibujos, para identificarlos); y personales, porque a veces la presencia de un hermano mayor que comienza la escuela primaria suele ser un factor de incitación compensador de otras incitaciones culturales ausentes.

Pero también es importante observar que, a partir de esta adquisición (posibilidad de reproducir un cierto número de formas gráficas fijas y estables) aparecen dos tipos de reacciones de signo opuesto: a] bloqueo y b] utilización de los modelos adquiridos para prever otras escrituras. Vamos a analizarlas separadamente.

El bloqueo parece responder al siguiente razonamiento: a escribir se aprende copiando la escritura de otros; en ausencia del modelo no hay posibilidad de escritura. Por ejemplo, Eugenia (4a CM) conoce solamente la inicial de su nombre (dice "una que tenga todas las rayitas iguales" mientras dibuja una E con 6 líneas horizontales paralelas), pero dice "yo sé escribir papá y Laurita", y lo hace en mayúsculas de imprenta así: PAPÁ, LAURA. Ella se niega a escribir cualquier otra cosa con el siguiente argumento: "No sé. Ninguna cosa que no me enseña mi mamá no lo sé." (En la segunda entrevista Eugenia nos dice que sabe escribir Ana. Comienza escribiendo AM, se detiene y objeta: "le falta otra letra, a, para poner Ana", y la agrega: AAM; pero tampoco está satisfecha y diciendo "una erre primero" agrega M, de tal manera que el resultado final es MAAM, obviamente un intento de reproducción de MAMÁ. Lo que ocurre es que Ana es el nombre de su madre, y Eugenia, como muchos otros niños, creen que tanto el nombre propio como el nombre genérico de la madre pueden leerse en la misma escritura.)

Roxana (5a CB) sabe escribir mamá en cursiva y papá en mayúsculas de imprenta, pero se niega a escribir cualquier otra cosa con el siguiente argumento: "mi mamá hizo así para saber las cosas, primero me hizo todo ella y me dio una hoja y lo hice todo yo", aludiendo, obviamente, a una situación de copia de modelos escritos.

Marina (5a CM) sabe escribir su nombre en mayúsculas de imprenta y papá en cursiva, y tampoco se arriesga a escribir otros nombres, aunque está siempre dispuesta a copiar nuestras propias escrituras (así, copia espontáneamente, pero en espejo, GATO y PERRO).

El bloqueo puede ser profundo (manifestando una alta dependencia del adulto y una concomitante inseguridad respecto a las propias posibilidades) o simplemente momentáneo (en la situación con el experimentador o por un cierto tiempo). Un ejemplo de esto último nos lo da Laura (5a CB). Cuando le preguntamos qué sabe escribir responde así:

"mamá, papá, oso, Laura. Laura me enseñó mi mamá, y papá, oso y mamá aprendí yo de un librito para empezar a leer". La diferencia de origen de sus conocimientos se refleja en la diferencia de letra: escribe Laura en mayúsculas de imprenta y el resto en cursiva (correctamente, excepto papá que se convierte en "popó"). Se niega a escribir las otras palabras que le proponemos porque "eso no sale en mi librito". Es interesante notar —con respecto a lo que veremos luego— que Laura, en la situación de leer palabras acompañadas de una imagen, afirma que dice "oso" en un texto donde dice "juguete", en cursiva, pero que está apareado a la imagen de un oso de juguete; cuando le preguntamos si ella sabe escribir oso nos responde *"Yo lo sé escribir de otra manera"*, y escribe correctamente oso, en cursiva. Finalmente, en la segunda entrevista con Laura conseguimos romper su bloqueo: ella escribe *atoao,* en cursiva, para representar "mi nena toma sol", utilizando así las letras conocidas para anticipar una nueva escritura (véase ilustración 6).

La utilización de los modelos conocidos para prever nuevas escrituras comparte las características básicas de las escrituras del nivel precedente: cantidad fija de grafías y variedad de grafías. Sólo difiere del precedente en que las letras son fácilmente identificables (salvo raras excepciones) y en que la disponibilidad de formas gráficas es mayor. Ejemplos:

Mario (5a CM), sabe escribir correctamente su nombre, papá y mamá en mayúsculas de imprenta. Mantiene una cantidad constante de cuatro grafías para todas sus escrituras:

OMOP = oso.
MOPB = nene.
OMPB = sapo.
OPBI = mi nena toma sol.

Rafael (6a CM) sabe escribir correctamente su nombre en mayúsculas de imprenta, pero conoce además otras letras, y propone:

SAIFAR = papá.
MRAFRS = nene.

Mantiene así un número constante de 6 letras, número igual al de las letras de su propio nombre.

Martín (5a CM, véase ilustración 7) sabe escribir, siempre en mayúsculas de imprenta, su nombre, papá (escritura en espejo, de derecha a izquierda) y mamá (= MIMI, por las confusiones típicas entre las vocales, tomadas como mutuamente sustituibles por formar un conjunto, y las alternancias propias a la escritura de este nombre). A partir de estos modelos Martín, conservando un número fijo de 4 o 5 grafías, propone:

MINMA = sapo.
MIMIT = pato.
OTIM = oso.
OᗺTMN = conejo.
MILTE = mi nena toma sol.

Gustavo (5a CM) sabe escribir su nombre en mayúsculas de imprenta; papá, con la misma letra, pero con alteraciones del orden (= APAP), y mamá con una mezcla de cursiva e imprenta. Sobre el modelo de las letras de imprenta propone:

GAELF = sapo (lee "sa-po", pero sin correspondencia entre fragmentos).
GEVAO = pato (lee "pa-to", ídem).
MNEO = gato (lee "ga-to", ídem).
RLEO = oso (escribe primero RLE, mira el resultado y objeta "con tres letras no dice nada", y agrega O; lee "o-so" ídem).
AOVE = mi nena toma sol (escribe primero AOV, como antes, y luego agrega E; en A dice "mi nena" y en E dice "sol", sin que haya correspondencia para los elementos centrales).

Este último ejemplo nos pone en la pista de una interpretación que se impone: hasta aquí hemos visto que el niño trata de respetar dos exigencias, a su juicio básicas, que son la cantidad de grafías (nunca menor que 3) y la variedad de grafías. Pero ocurre que cuando le presentamos al niño otra tarea, no ya la de escribir algo sino la de decidir —sin interpretar forzosamente— cuáles cosas escritas pueden dar o no lugar a un acto de lectura (cf. capítulo II, sección 1), encontramos exactamente las mismas exigencias: que hace falta cierta cantidad mínima de grafías (generalmente 3 como mínimo) y que esas grafías sean variadas. Reencontrar estas exigencias en la propia escritura del niño no hace sino reforzar su importancia. (Gustavo dice "con tres letras no dice nada", empleando, para juzgar su propia escritura, una expresión que hemos escuchado repetidas

veces en la tarea de clasificación de tarjetas.) Como esta exigencia es puramente interna, es decir, es la expresión de las ideas infantiles sobre la escritura (ya que ningún adulto puede haber enseñado que palabras tales como "en/de/el/la/a/y/es", etc., no se leen), nos parece extremadamente importante haberla encontrado en los más diversos contextos, lo que es, a nuestro juicio, índice de su fuerza.

Para terminar, señalemos que la adquisición de ciertas formas fijas y estables que pueden servir de modelo de otras escrituras es —hecho previsible— más frecuente en CM que en CB, en función de influencias culturales exteriores al niño mismo, y de pautas culturales que ya pueden haber sido incorporadas en el período preescolar. Pero, además, señalemos que la regla general es una *preeminencia marcada de la escritura en mayúsculas de imprenta sobre la cursiva.* Preeminencia en dos sentidos: primero, porque las formas estables en mayúsculas de imprenta preceden mayoritariamente, en el total de la muestra, a las formas en cursiva, indicando claramente el origen extraescolar de este conocimiento (ya que, recordémoslo, en la Argentina la letra escolar es la cursiva); segundo, porque la calidad de la escritura es netamente superior en imprenta que en cursiva (en términos de semejanza con el modelo reproducido). L. Lurçat señala también este hecho, indicando que su hija, a los 4 años y medio, es capaz de copiar correctamente varias palabras en imprenta pero no en cursiva, donde esas mismas palabras "son rápidamente deterioradas", y concluye: "la precedencia del modelo en caracteres de imprenta parece clara" (p. 90).

Nivel 3] Este nivel está caracterizado por el intento de dar un *valor sonoro a cada una de las letras que componen una escritura.* En este intento, el niño pasa por un período de la mayor importancia evolutiva: *cada letra vale por una sílaba.* Es el surgimiento de lo que llamaremos la *hipótesis silábica.* Con esta hipótesis el niño da un salto cualitativo con respecto a los niveles precedentes.

El cambio cualitativo consiste en que a] se supera la etapa de una correspondencia global entre la forma escrita y la expresión oral atribuida, para pasar a una correspondencia ente partes del texto (cada letra) y partes de la

expresión oral (recorte silábico del nombre); pero además b] por primera vez el niño trabaja claramente con la hipótesis de que la escritura representa partes sonoras del habla.

La hipótesis silábica puede aparecer con grafías aún lejanas a las formas de las letras, tanto como con grafías bien diferenciadas. En este último caso, las letras pueden o no ser utilizadas con un valor sonoro estable. Vamos a analizar cada una de estas variantes.

Que la hipótesis silábica pueda aparecer sin que haya grafías suficientemente diferenciadas es absolutamente sorprendente. Pero hay por lo menos un caso neto: Erik (5a CB) utiliza solamente formas circulares, cerradas o semicerradas, a las cuales, ocasionalmente, agrega una línea vertical (dando como resultado algo próximo a P). Con esas formas, y trabajando con caracteres separados entre sí, Erik propone dos caracteres para "sapo" (leído silábicamente como "sa/po", mientras los va señalando, haciendo una clara correspondencia: para cada grafía una sílaba); escribe también dos caracteres para "oso" (leído silábicamente "o/so", como antes), pero escribe *tres* caracteres para "patito" (leído como "pa/ti/to", con el mismo método de correspondencia). (Cf. ilustración 8.)

Un ejemplo de utilización de hipótesis silábica con grafías diferenciadas, pero sin utilizar las letras con valor sonoro estable nos lo ofrece Javier (4a CB) quien escribe así: AO es "sa/po" y PA es "o/so". (Cf. ilustración 9.) La escritura de "sapo" como AO podría hacer pensar en una escritura silábica basada sobre la correspondencia estable de las vocales, pero en el contexto total de los textos escritos producidos por Javier no hay trazas de ello (así, la A aparecerá frecuentemente, y asumirá los más diversos valores sonoros).

Por el contrario, hay otros casos (todos ellos de 6a CM) donde la misma escritura ("sapo" como AO) adquiere otra significación, gracias a la estabilización del valor sonoro de algunas letras, y, muy particularmente, de las vocales. Facundo, que sabe escribir correctamente su nombre, escribe "palo" como AO, y escribe otra A como comienzo de "mapa", palabra que no consigue terminar de escribir por enfrentarse a un conflicto imposible de resolver: no puede agregar otra A ya que el resultado final sería AA, que es rechazado

por el criterio de variedad de caracteres, y tampoco puede poner una P porque es "la pe" y él necesita "la pa".

Juan propone AO para "palo", y luego escribe también AO para "sapo", sin que la identidad de grafías le perturbe, ya que una de las A es "pa" en un caso y "sa" en el otro, y una de las O es "lo" en un caso y "po" en el otro. Él aplica el mismo análisis silábico para escribir la oración "mi nena toma sol", que da por resultado IEMAO (la única sílaba no representada es "to", ya que, para Juan, M es "la ene" y, en el caso particular, funciona como representación de la sílaba "na").

Mariano también escribe "sapo" como AO, pero escribe "palo" como PO; él hace un análisis silábico exhaustivo en la oración "mi nena toma sol" y escribe IEAOAO (véase ilustración 10).

Si bien las vocales en su representación escrita tienen valor estable como tales, en todos estos ejemplos, también es cierto que pueden funcionar como representación de cualquier sílaba en la cual esas vocales aparezcan. Nuestros datos son insuficientes para responder a la pregunta equivalente en lo que respecta a las consonantes.

Un punto interesante es el siguiente: estos cuatro niños de 6a CM a los que nos estamos refiriendo utilizan la hipótesis silábica para escribir las palabras que les proponemos, a pesar de que todos ellos saben escribir correctamente el nombre propio y otras palabas (como "mamá" y "papá"). Cabe entonces preguntarse cómo es posible que tal cosa ocurra. Lo cierto es que estamos aquí frente a un caso evidente de conflicto potencial entre nociones diferentes que llevan a resultados contradictorios: por un lado, las formas fijas, provistas por estimulación externa, y aprendidas como tales, con una correspondencia global entre el nombre y la escritura; por el otro lado, una hipótesis construida por el niño mismo al intentar pasar de la correspondencia global a la correspondencia término a término, y que le lleva a atribuir valor silábico a cada letra. Como lo veremos a propósito de la lectura del nombre propio, la coexistencia de formas fijas de escritura con la hipótesis silábica es fuente de múltiples conflictos de la mayor importancia para el desarrollo posterior del proceso que nos ocupa.

Cuando el niño comienza a trabajar con la hipótesis

silábica dos de las características importantes de la escritura anterior pueden desaparecer momentáneamente: las exigencias de variedad y de cantidad mínima de caracteres. Así, es posible ver aparecer nuevamente caracteres idénticos (por supuesto, cuando aún no hay valor sonoro estable para c/u de ellos) cuando el niño, demasiado ocupado en efectuar un recorte silábico de la palabra, no logra atender simultáneamente a ambas exigencias. Pero, una vez ya bien instalada la hipótesis silábica, la exigencia de variedad reaparece. (Cf. la escritura de Erik, y el caso de Facundo, ya aludido, cuando evita la escritura AA como representación de "mapa".)

En lo que respecta al *conflicto entre la cantidad mínima de caracteres y la hipótesis silábica,* el problema es aún más interesante, en virtud de sus consecuencias. Trabajando con la hipótesis silábica el niño está obligado a escribir solamente dos grafías para las palabras bisílabas (lo cual en muchos casos, está por debajo de la cantidad mínima que les parece necesaria), y el problema es aún más grave cuando se trata de sustantivos monosílabos (poco frecuentes en español, aunque "sol" y "sal" constituyan consabidos ejemplos de las palabras iniciales en el aprendizaje tradicional). El ejemplo más claro de conflicto lo hemos encontrado en un niño de 5 años, interrogado en México: él dibuja un automóvil, y luego le sugerimos que escriba "carro" (la denominación habitual en México); el niño escribe cuatro letras AEIO y cuando le pedimos que lea lo que escribió dice "ca/rro", señalando sólo AE; le preguntamos entonces "¿Y acá?", señalando las restantes; él vacila, y luego dice "mo/tor" señalando IO (en su dibujo el motor del automóvil era bien visible por transparencia, y a esa parte del dibujo le había dedicado la mayor atención). No cabe duda que estamos aquí en presencia de un *conflicto cognitivo:* en virtud de la exigencia de cantidad mínima de caracteres (cuatro, para este niño) llega a cierto resultado; en virtud de la hipótesis silábica que utiliza cuando lee, se encuentra con un "excedente", que es preciso interpretar ya que no lo puede eliminar (se quedaría con solamente dos letras, y con dos letras "no se puede leer"). Tratando de interpretar ese "sobrante" vemos reaparecer, en este niño, una de las conductas que en el capítulo IV hemos caracterizado como conductas de tipo F: cuando en el texto

se encuentra un "sobrante" se hace la hipótesis de que están escritos otros nombres, pertenecientes a objetos congruentes con la significación total. En el caso de la oración "papá patea la pelota" veíamos aparecer interpretaciones tales como "cancha", "jugadores", "arco". Aquí vemos aparecer "motor", una parte inherente al objeto, algo que "va con el automóvil", necesariamente, algo a lo que aludimos implícitamente cuando lo nombramos.

Ahora bien: cuando las letras empiezan a ser utilizadas con un valor silábico fijo, el conflicto entre la hipótesis silábica y la cantidad mínima adquiere nuevas características. Isabel (6a CM) lo resuelve de una manera muy original, intercalando la letra U, como "elemento comodín", y sin darle valor sonoro:

AUO es "pato"

IEAOAUO es "mi nena toma sol" (va realizando una correspondencia silábica perfecta utilizando las vocales; cuando llega a "sol", en lugar de escribir simplemente la O, escribe UO).

TUE es "mate". La escritura es acompañada de las siguientes verbalizaciones: "no sé hacer la *te*. ¡Ah, sí! (escribe T). Mi mamá con esta letra pone 'tía' para el teléfono. Hay que agregar u (escribe U). Falta la e (escribe E)."

Antes de pasar al nivel siguiente es preciso subrayar tres puntos importantes:

☐ Ya hemos señalado, a propósito del reconocimiento de letras individuales (cap. II), que una de las primeras maneras estables de identificar las consonantes consistía en *otorgarles un valor silábico en función del nombre al que pertenecen* (así, vimos cómo G es "la gu" para Gustavo; F es "la fe" de Felisa, etc.). Esto, obviamente, también puede ocurrir con las vocales, pero allí no podemos testear la presencia de la hipótesis silábica, ya que las vocales constituyen sílabas por sí mismas. En este capítulo, por el contrario, hemos visto que A puede representar "pa", "ma" o "sa", en función del nombre que se desea escribir.

☐ La hipótesis silábica es una *construcción original del niño*, que no puede ser atribuida a una transmisión por parte del adulto. No solamente puede coexistir con formas estables aprendidas globalmente (Isabel, por ejemplo, sabe escribir MARÍA, PAULO, MAMÁ y PAPÁ, pero utiliza la hipótesis

silábica para el resto), sino que puede aparecer cuando aún no hay letras escritas en sentido estricto (como es el caso de Erik).

☐ Cuando pasamos de la escritura de sustantivos a la escritura de oraciones el niño puede seguir utilizando la hipótesis silábica (casos de Isabel, Mariano y Juan, ya citados), o bien pasar a otro tipo de análisis, pero *buscando siempre las unidades menores que componen la totalidad que se intenta representar por escrito.* En otros términos, el análisis lingüístico de la emisión depende de la categorización inicial: si se parte de una palabra se trabaja con sus constituyentes inmediatos (las sílabas); si se parte de una oración se trabaja con sus constituyentes inmediatos (sujeto/predicado o bien sujeto/verbo/complemento).

Erik (5a CB, ver ilustración 8), que propone sistemáticamente tantos caracteres circulares como sílabas para los nombres, escribe algo así como OOC para "mi nena/toma/sol".

Atilio (5a CB) escribe OOO para "mi nena toma sol" y algo así como P65 (con el 5 rotado de 90° hacia la derecha) para "el sapo/mira/la flor".

Javier (4a CB, ver ilustración 9), utiliza regularmente dos letras para los nombres bisílabos, y también dos para las oraciones, porque hace un recorte en sujeto/predicado. Así, escribe OA para "mi nena/tomando sol" y OW (en realidad W es un 3 invertido) para "los nenes juegan con la pelota". En este último caso, cuando lee su escritura lo hace así: "los nenes (O)/juegan (sin señalar nada)/con la pelota (W)".

Nivel 4] *Pasaje de la hipótesis silábica a la alfabética.* Vamos a proponer de inmediato nuestra interpretación de este momento fundamental de la evolución: *el niño abandona la hipótesis silábica y descubre la necesidad de hacer un análisis que vaya "más allá" de la sílaba por el conflicto entre la hipótesis silábica y la exigencia de cantidad mínima de grafías* (ambas exigencias puramente internas, en el sentido de ser hipótesis originales del niño) *y el conflicto entre las formas gráficas que el medio le propone y la lectura de esas formas en términos de la hipótesis silábica* (conflicto entre una exigencia interna y una realidad exterior al sujeto mismo).

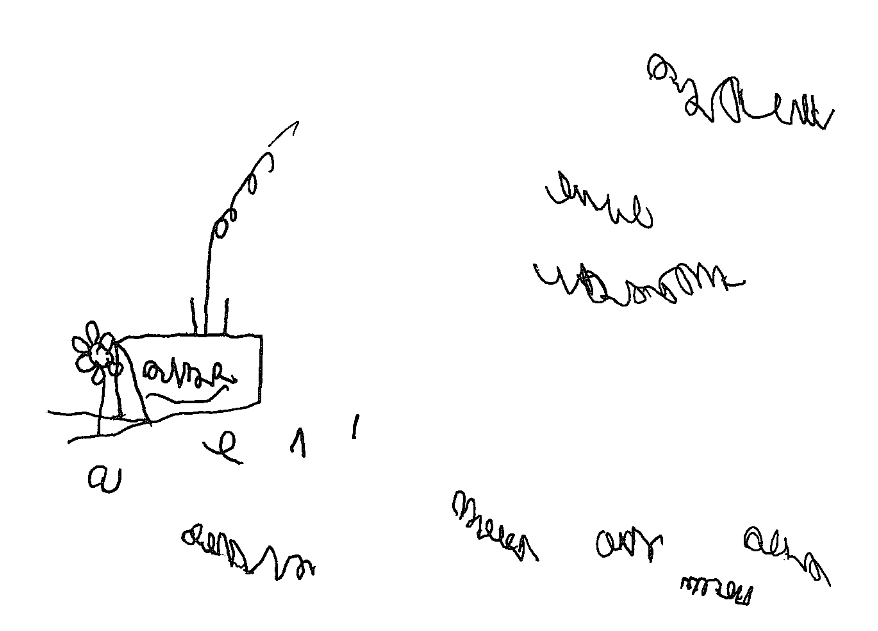
Ilustración 1

Alejandra (5a CM)

Ximena (4a CM)

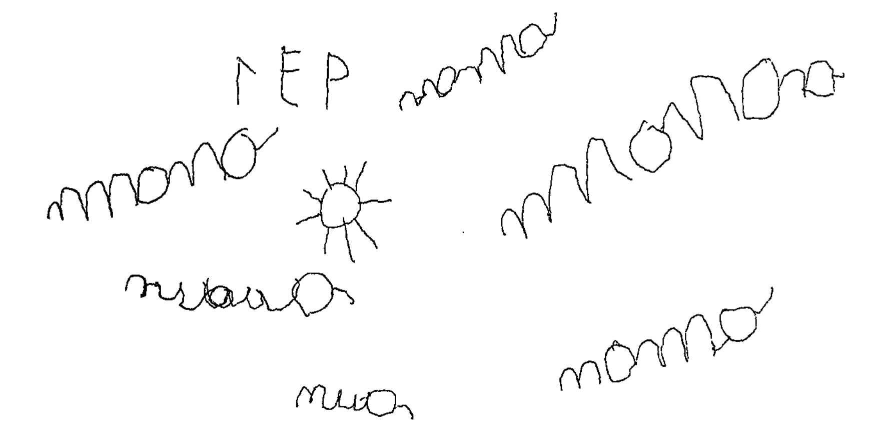
Ejemplos de escritura propias del nivel *1*

Ilustración 2

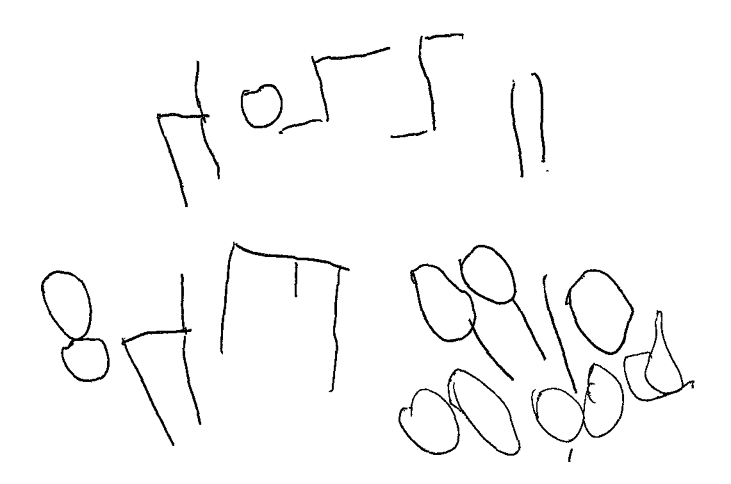


David (5a CB)

Ilustración 3



Débora (4a CB)



Diego (4a CM)

Ejemplos de escritura propias del nivel *1*

Ilustración 4

Ejemplo de escritura del nivel *2* (Marisela 4a CM)

Ilustración 5



Escritura de nivel *2* (Romina 4a CM)

Ilustración 6

papá

LAURA

mamá

pepó

atoao

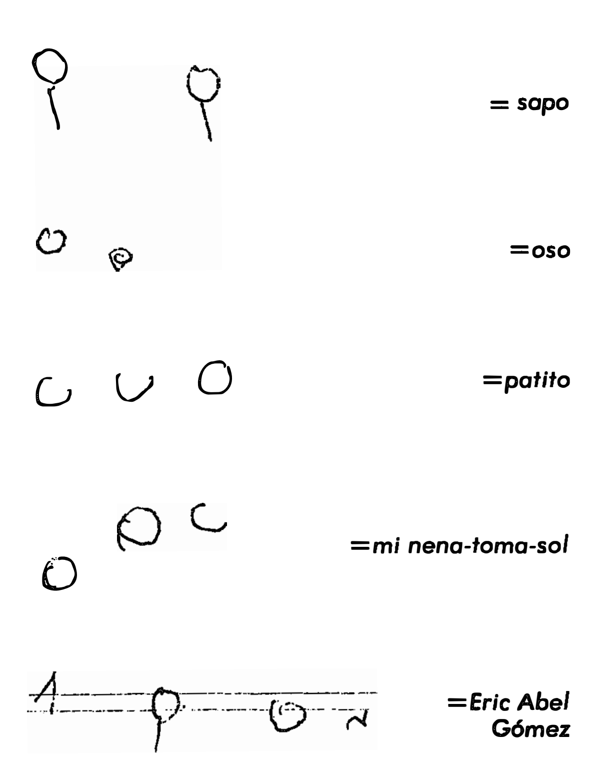
Laura (5a CB)

Ilustración 7



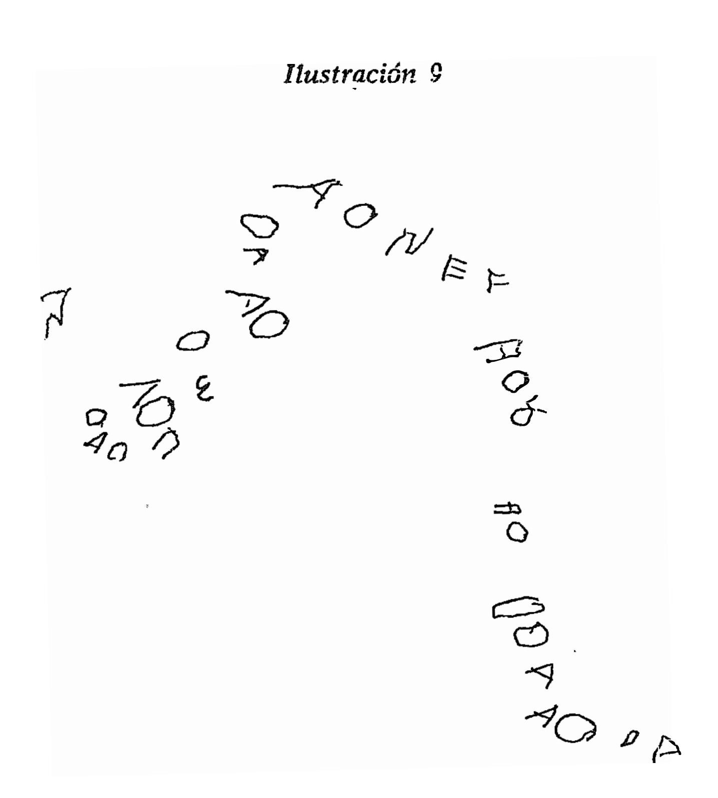
Martín (5a cm) Nivel 2

Ilustración 8



Eric (5a CB)

Ilustración 9



Javier (4a CM)

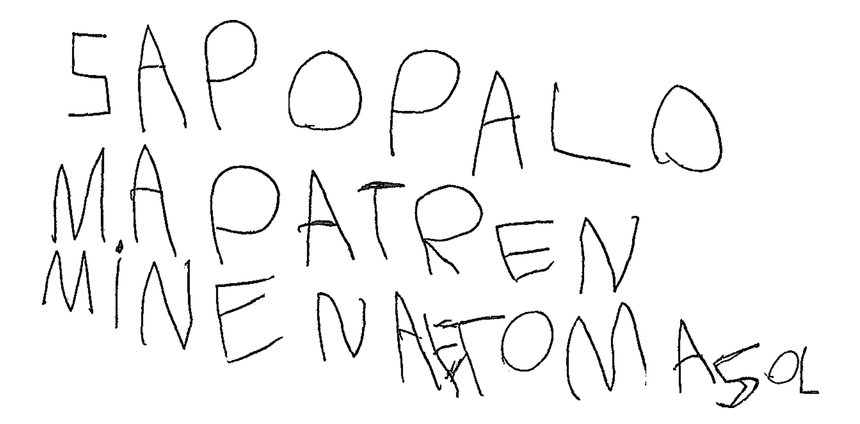
Ilustración 10

MARIANO PO

IEAOAO

AMAM AO

Mariano (5a CM). Ejemplo de escritura de nivel *3* (silábica)



Mariano (6a CM). Ejemplo de escritura de nivel 5

Ilustración 11

=mamá y papá,nene,árbol,mesa
(durante la primera toma)

=mi mamá sala la sopa
- ala
(durante la segunda toma)

= papá,mamá y nene
(durante la tercera toma)

Alejandra (6 años,escolarizada)

= papá,mamá,nene y mesa
(durante la primera toma)

= pato,sol y mesa (segunda toma

=ala,mala,oso-osa,sos,sol y
mi mamá sala la sopa.
(durante la tercera toma)

Estella (6 años,escolarizada)

Ilustración 12

=mamá

=nene

=mesa

=palo

Walter (6a CB escolarizado)
(primera toma)

=mamá

=papá

=nene

=mesa

=palo

= oso

Griselda (6a CB escolarizada)
(primera toma)

El conflicto entre la hipótesis silábica y las formas fijas recibidas del medio ambiente se evidencia con mayor claridad en el caso del nombre propio. Anticipándonos a lo que veremos en la sección siguiente (VI. 2) es preciso mostrar aquí algunos datos, para que se comprenda la importancia de este hecho. María Paula (4a CM) nos ofrece un excelente ejemplo. Tratando de componer su nombre con letras móviles realiza la secuencia siguiente, que se desarrolla con una sola intervención del experimentador:

(Coloca una M y una P, bien separadas entre sí) "La pe, va en Ma-rí-a-Pa, Paula". (Refiriéndose a la M agrega) "María, la i, me falta la i".

(Agrega A e I junto a M) MAI P. (El experimentador le presenta una R y le pregunta si va en su nombre). "¿La erre?, sí. Ma-rí-a-Pa-u-la; no sé... no va. ¿No ves? María Paula".

(Busca una L y la agrega): MAI PL (sobre c/u de las letras de esa configuración lee así): "Ma (M)-rí (A), la i (I); Paula (P), la /l/ (L)". ("Luego sigue reflexionando para sí): "pau...la a; pau...la u...María Paula..." (agrega una U y cambia la L de lugar): MAI LPU.

(Reflexiona sobre esta última configuración, cambia de lugar la L e introduce otra A): MAIL PAU.

(Reflexiona nuevamente y dice, silabeando sobre c/u de las letras iniciales): "Ma (M)-rí(A)-a (I); esta ele no se encuentra acá".

(Cambia de lugar la L y la segunda A introducida, y lee así):

MA I A P U L.

"ma/rí/a pa/u/la... la a, falta la a".

(Pero en lugar de introducir otra A saca una de las del primer nombre, y lee así):

M I A

"ma/rí/a... ¡no!" (corrige):

M A I A

"m/a/rí/a".

(Duda largo tiempo entre una interpretación silábica o fonética de las dos letras iniciales; varias veces pone y saca la A que sigue inmediatamente a la M: cuando le quedan sólo tres letras tiene tantas letras como sílabas, pero está obligada a dejar de lado la imagen visual del nombre, en la cual sabe que se encuentran MA como las dos letras iniciales; cuando introduce esta A tiene dos maneras de leer el resultado, y ambas le resultan insatisfactorias: o bien tomar dos letras para la primera sílaba y sólo una para las restantes, o bien realizar una

lectura que comienza siendo fonética y prosigue como silábica —"m/a/rí/a".)

(Encuentra una solución de compromiso):

M M A I A P U L

"ma/m/a/rí/a Pa/u/l. . .l-a".

(Le resulta también insatisfactoria y vuelve a MAIA PUL, con la impresión de que María está bien escrito, pero Paula está incompleto.)

Resumiendo la serie de escrituras de María Paula con las lecturas correspondientes tenemos:

M	P	"la pe, va en Ma/rí/a/pa, Paula" "María, la i, me falta la i"
MAI	P	
MAI	PL	"Ma/rí/la i; Paula, la *l*"
MAI	LPU	
MAIL	PAU	"Ma/rí/a; esta ele no se encuenrta acá"
MAIA	PUL	"Ma/rí/a/Pa/u/la. . . la a, falta la a"
MIA	PUL	"Ma/rí/a. . . ¡no!".
MAIA	PUL	"M/a/rí/a"
MMAIA	PUL	"Ma/m/a/rí/a Pa/u/l. . . l-a".
MAIA	PUL	

Hemos presentado en detalle —aunque de manera resumida— esta larga serie de tentativas de escritura del nombre propio porque nos parece extremadamente ilustrativa para comprender la cantidad de nociones que la niña trata penosamente de coordinar: en la base, hay una hipótesis silábica, que exige tantas letras como sílabas (por eso la escritura de "María" pasa penosamente de 3 a 4 letras; por eso mismo la escritura de "Paula" no supera nunca las 3 letras, y ello gracias a la disociación entre las dos vocales de la primera sílaba). La hipótesis silábica entra en contradicción con el valor sonoro atribuido a las letras cuando MAI es la escritura de "María", puesto que en este caso se lee la sílaba "rí" sobre una A y la sílaba "a" sobre una I; esta contradicción se resuelve con la escritura MIA. Pero la escritura MAI es más próxima de la imagen visual del nombre que la escritura MIA, a causa de la fuerza particular de las dos letras iniciales. El largo período de dudas entre MAIA y MIA tiene un breve momento de resolución cuando se intenta MMAIA, que presenta la ventaja de desglosar los dos valores potenciales de M ("ma" y "m"), pero

la desventaja de alejarse nuevamente de la imagen visual del nombre, que excluye dos M iniciales. (Señalemos al pasar que M también es "eme" para esta niña, como P es "pe" y L es "ele", sin que resulte ningún conflicto de este hecho.)

El conflicto entre la hipótesis silábica y la exigencia de cantidad mínima de caracteres resulta más evidente cuando se trata de la escritura de nombres para los cuales el niño no tiene una imagen visual estable:

Pablo (6a CM), que trabaja básicamente con la hipótesis silábica, logra escribir "mesa" como EZA.

Gerardo (6a CM), en plena transición entre la hipótesis silábica y la escritura alfabética propone:
MCA = "mesa".
MAP = "mapa".
PAL = "palo".

Carlos (6a CM), al mismo nivel que Gerardo, escribe así:
PAO = "palo".
SANA = "Susana", pero luego corrige SUANA.
SAB = "sábado", pero luego corrige SABDO.

Cuando pasamos de la escritura de nombres a la escritura de oraciones, la alternancia del valor silábico o fonético para las diferentes letras se hace patente:

Carlos escribe "pato" de la misma manera que "palo":
PAO OMSO = "el pato/toma sol".

Gerardo también utiliza el espacio para separar sujeto/predicado:
MINENA TOMCSO = "mi nena/toma sol" (pero es de señalar que TO es dado por el experimentador, a requerimiento de Gerardo que pregunta "Cuál es la to?").

Martín (6a CM) escribe "pato" como PO, pero reconoce que le falta algo. La escritura de la oración "mi nena toma sol", con la lectura subsiguiente es ésta:
NI N A P O MA S
"mi/ne/na/to/ma/s... no me acuerdo" (es decir, "no sé cómo sigue").

Miguel (6a CM) se enfrenta con los mismos problemas, pero además con otros, cuando intenta escribir la misma oración:
MINAT es leído como "mi/ne/na/t... lleva o"; agrega OL así:

MINAT OL, con plena conciencia de que falta algo en el medio, pero, reflexionando sobre ello, cambia de hipótesis, como si lo único que realmente hubiera que escribir, en este caso, es "nena" y "sol", y termina así:
MINATENAOL, en donde la parte agregada ENA significa "nena" y el final OL significa "sol".

Hemos querido presentar varios ejemplos para que se perciba claramente la extraordinaria riqueza de este momento de pasaje y lo difícil que resulta al niño coordinar las múltiples hipótesis que ha ido elaborando en el curso de esta evolución, así como las informaciones que el medio le ha provisto. El niño ha elaborado dos ideas muy importantes, que se resiste —y con razón— a abandonar: que hace falta una cierta cantidad de letras para que algo pueda leerse (idea reforzada ahora por la noción de que escribir algo es ir representando, progresivamente, las partes sonoras de ese nombre), y que cada letra representa una de las sílabas que componen el nombre. El medio ha provisto un repertorio de letras, una serie de equivalentes sonoros para varias de ellas (equivalentes sonoros que el niño ha podido fácilmente asimilar para las vocales, que constituyen de por sí sílabas, pero que ha asimilado necesariamente de una manera deformante en el caso de las consonantes), y una serie de formas fijas estables, la más importante de las cuales es sin duda el nombre propio.

Cuando el medio no provee esta información falla una de las ocasiones de conflicto: por eso vemos llegar a los niños de CB hasta el nivel de la hipótesis silábica, pero no más allá.

Pero el medio, de por sí, no puede crear conocimiento. Es así como varios niños de CM, a pesar de la estimulación del medio, aprenden algo diferente de lo que el medio supone. Alejandro (6a CM) es un ejemplo elocuente: sabe escribir su nombre en mayúsculas de imprenta, y "mamá" y "papá" en cursiva. Pero cuando ve la escritura "pi", en cursiva, en una tarjeta (de la tarea de clasificación de tarjetas) se inicia el siguiente diálogo:

	"Es una parte de papá, la primera parte, la de pa".
¿Y qué falta?	"Otro uno, otra jorobita y otra i".

(Confronta la tarjeta *pi* con la escritura anterior del niño *papá*).	¡Ah! Me olvidé la i. Si quiere lo hago de nuevo. (Escribe *pipi*, en cursiva.) Ahí dice papá.
(Propone *pepe*, en cursiva).	También papá, de otra forma.
(Propone *pupu*, en cursiva).	También, de otra forma.
¿Qué dice acá? (*papa*, escritura del niño?	Ahí papá pero de una forma... rara.
¿Y acá? (*pipi*).	Ésta es la que todos sabemos, es la más fácil. Ésta (*pepe*) es un poco difícil, y ésta (*pupu*) dificilísima.
¿Qué es esto? (*mimi*, en cursiva).	Mamá; ya me estaba olvidando; pensé y me acordé.
¿Y esto? (*mama*, en cursiva).	Otra forma de mamá; ésa es la más fácil (agrega acentos sobre ambas *a*).
¿Y esto? (*meme*, en cursiva).	Mamá, ésa también la sé.
¿Y esto? (*mumu*, en cursiva).	Dice mamá. Todas las formas que haya *a* hay que ponerle esto (= acento). Si no hay, no.

Obviamente, ni los padres ni la maestra de Alejandro le han enseñado eso. Pero lo que Alejandro cree tampoco es ajeno a esa enseñanza del medio. Simplemente, lo que el niño retuvo es lo que pudo retener y no lo que se suponía que debía retener: "papá" y "mamá" se componen de una alternancia de caracteres, y mientras esta alternancia se respete puede seguir diciendo "mamá". Pero, eso sí, como lo recalca Alejandro: ¡si escribimos "mamá" con la *a*, hay que ponerle el acento! (Señalemos, a los fines del análisis posterior, que esto ocurre en un niño que reconoce por su nombre varias letras, y que recita verbalmente, en su orden, las vocales, y las diez primeras letras del abecedario —o, como él dice, del "diccionario".)

Finalmente, indiquemos que algunas negativas a escribir pueden ser atribuidas a las dificultades propias a este nivel de transición. Gustavo (6a CM) es sin duda un ejemplo de bloqueo por conciencia aguda de las dificultades imposibles de sobrepasar:

	(Sabe escribir GUSTAVO y MAMÁ, pero se niega a escribir "papá" y "oso".)
¿Podés escribir "sapo"?	No.
¿Con cuál empieza?	Con la *s*. Pero no sé escribirla.*
(Le ofrece tarjetas con letras para que la busque)	Ésta es (z).
¿Cuál otra va?	No sé. A lo último dice *o*.
¿Podés escribir "mapa"?	Empieza con la ma. MA A Acá (espacio vacío) hay que hacer otras letras.
¿Una o muchas?	Muchas.
¿Podés escribir "gato"?	Empieza con la *a*, después la *m*; es al revés de mamá. AM Acá dice ga; la *o* es la última. AM O (no sabe qué falta en el medio; piensa que quizá otra M).

A esta misma época pertenecen, a nuestro juicio, los largos y a menudo infructuosos análisis sonoros de la palabra, y las múltiples preguntas y pedidos de reaseguramiento, preguntas que a veces se refieren a una sílaba y a veces a un fonema aislado (el mismo niño puede preguntar "¿Cuál es la to?" y poco después "¿cuál es la *t*?").

Nivel 5] La *escritura alfabética* constituye el final de esta evolución. Al llegar a este nivel, el niño ha franqueado la "barrera del código"; ha comprendido que cada uno de los caracteres de la escritura corresponden a valores sonoros menores que la sílaba, y realiza sistemáticamente un análisis sonoro de los fonemas de las palabras que va a escribir. Esto no quiere decir que todas las dificultades hayan sido superadas: *a partir de este momento el niño afrontará las dificultades propias a la ortografía, pero no tendrá problemas de escritura, en sentido estricto.* Nos parece importante hacer esta distinción, ya que a menudo se confunden las dificultades ortográficas con las dificultades de comprensión del sistema de escritura. Vanina (6a CM) es

* Para no complicar el texto con una transcripción fonética, *s*, *m*, *t*., etc., representa el sonido de las letras correspondientes.

un excelente ejemplo para comprender el alcance de esta distinción:

¿Podés escribir mesa?	(Escribe MESA.) Creo que va con ese.
¿Y si no es con ese?	Con zeta.
¿Con cuál empieza zapatero?	Creo que con zeta, no sé bien.
¿Y si lo escribo con ese?	No pasa nada.
¿Podés escribir palo?	(Escribe PALO.) Ésta estoy segura que va así, porque no hay ninguna, ni otra pe, ni otra a, ni otra ele, ni otra o, salvo que sea en cursiva.
Escribí "yo me llamo Vanina".	(Escribe LLO ME LLAMO VANINA, silabeando mientras escribe.) No estoy segura que vaya con elle o con i griega (LLO). Con las dos quiere decir lo mismo, lo único que en distintas...
Tratá de escribir "lluvia".	(Escribe LLUBIA, duda.) No sé con cuál va (duda con LL y con B). La elle es como *ye* (pronunciación rioplatense).
¿Qué letra es ésta (H)?	La hache.
¿Para qué sirve?	Por ejemplo, huevos, se escribe con hache antes de la u.
¿Por qué?	Porque así se escribe.
¿Y cómo se lee?	Cuando la leo en huevos se dice siempre huevos, pero cuando la leo en... en chapa, se hace *ch*.
Escribí huevos.	(Escribe HUEVOS.) Si está con una ce delante se dice "chuevos".
¿Y así? (tapa H inicial, queda visible UEVOS).	Huevos también. La hache es para escribir huevos, pero si vos no sabés que tiene la hache y no lo ponés también dice huevos.
(CIELO) ¿Qué dice acá?	Cielo.
¿Hay otra manera de escribirlo?	(SIELO). No sé si va con zeta o con ese.

¿Podés escribir cubierto?	(CUBIERTO). O con ca (K). Con ese no porque diría "subierto".
¿Podría ser de otra manera?	(QUUBIERTO). La u es para que diga k; sin la u no dice nada; es un globo sin la u.
¿Cómo te parece que se puede escribir examen?	(ESAMEN). Pero puede ser también así (ECSAMEN), o así (EKZAMEN), o así (EQUXAMEN).

Cuando le preguntamos a Vanina cómo haría para saber cuál es la manera (convencional) de escribir una palabra nos dice "le preguntaría a mamá"; ella lo sabe "porque se lo preguntó a su mamá cuando era chica; si no se lo enseñó en la escuela".

Nos parece evidente que Vanina no tiene ya ninguna dificultad relativa a las leyes de composición del código alfabético; todas sus dificultades se centran en las grafías que corresponden a varios valores sonoros o, inversamente, en las distintas grafías que corresponden a un mismo valor sonoro. Cuando Vanina nos explica que para escribir "palo" todas sus dudas desaparecen "porque no hay ninguna, ni otra pe, ni otra a, ni otra ele, ni otra o, salvo que sea en cursiva", tanto como cuando nos presenta las distintas escrituras posibles para "cielo", "cubierto" o "examen", nos está explicando también, con la mayor claridad, cuál es la diferencia entre la comprensión de los mecanismos internos al código alfabético y las convenciones ortográficas.

Aquí quisiéramos hacer una observación: Vanina no tiene temor a cometer errores de ortografía (un temor que es casi terror en muchos niños que comienzan la escuela primaria). Como ella misma lo dice, si se escribe de otra manera —diferente de la convencional— "no pasa nada", o, en el caso de la hache, "si vos no sabés que tiene la hache y no lo ponés también dice huevos". En otros términos, a los fines comunicativos, las diferentes formas de escritura podrían funcionar, porque "con las dos quiere decir lo mismo". Sin embargo, Vanina sabe que hay una manera habitual de escribir cada palabra, y seguramente no ha tenido mayores dificultades ortográficas futuras.

En total cuatro niños de CM (dos de 5 años y dos de 6 años) se ubican claramente en este nivel. Todos ellos (excepto Vanina) escriben sin dejar espacios entre las palabras cuando se trata de una oración (es decir, MINENATOMASOL),

y solamente cuando les sugerimos que hagan alguna separación indican que se podría separar (como una eventualidad, pero no como una necesidad). La única separación que ellos proponen es la que consiste en distinguir el sujeto de la oración de su predicado (es decir: MINENA TOMASOL, véase ilustración 10).

Todos ellos enfrentan problemas ortográficos similares a los de Vanina (Mariano escribe KESO y CAMIÓN, pero acepta también KAMIÓN; Rafael escribe CUEJO por "cuello", etcétera).

Todos estos niños escriben en mayúsculas de imprenta, lo cual hace resaltar, una vez más, el carácter extraescolar de este aprendizaje ("La manuscrita no la sé bien; sé la de imprenta", dice uno; "No la sé en escursiva", dice otro).

VI.2. EL NOMBRE PROPIO

El nombre propio como modelo de escritura, como la primera forma escrita dotada de estabilidad, como el prototipo de toda escritura posterior, en muchos casos, cumple una función muy especial en la psicogénesis que estamos estudiando.

La escritura de nombres propios pareciera haber jugado también un papel muy importante en el desarrollo de las escrituras a través de la historia. Así, Gelb (1976), estudiando los comienzos de la escritura sumeria (aproximadamente hacia 3100 a.c.), sostiene esta tesis interesante:

> Los signos utilizados en la escritura Uruk más antigua son claramente signos verbales limitados a la expresión de numerales, objetos y nombres de personas. Ésta es la etapa de la escritura que denominamos logografía o escritura léxica, lo que debe ser diferenciado radicalmente de la llamada "ideografía". [...]
>
> En las fases más primitivas de la logografía resulta fácil expresar palabras concretas, como una oveja por el dibujo de una oveja o el sol por el dibujo del sol, pero pronto se hace preciso imaginar un método que permita que los dibujos puedan expresar no solamente los objetos que originalmente describen, sino también palabras con las que pueden estar asociados secundariamente. Así, un dibujo del sol puede repre-

sentar secundariamente las palabras "brillante, blanco", más tarde también "día"; de igual forma, el dibujo de una mujer y una montaña significa "muchacha esclava" —combinación derivada del hecho de que las jóvenes esclavas eran llevadas generalmente a Babilonia de las montañas en torno.

La logografía de este tipo ofrece, por supuesto, inconvenientes por su incapacidad para expresar muchas partes de la lengua y de las formas gramaticales; esto, sin embargo, no es muy grave, ya que el significado que se pretende puede ser comprendido con frecuencia por medio del "contexto de situación", para usar una expresión introducida por B. Malinowski en su estudio sobre el significado en las lenguas primitivas. *Mucho más serias son las limitaciones del sistema en cuanto a la escritura de los nombres propios.* El recurso primitivo de los indios americanos para expresar nombres de personas puede haber bastado en las condiciones tribales, pero no hay duda de que no podía satisfacer las exigencias de grandes centros urbanos como los de Sumer. En una tribu india, donde todos se conocen, es normal que cada individuo tenga un nombre exclusivo. En las grandes ciudades, a pesar de la proximidad en que se vive, las gentes no se conocen entre sí y personas muy diversas ostentan igual nombre. Por lo tanto, en los documentos, las personas de igual nombre tienen que ser identificadas con mayor detalle por su filiación y lugar de origen. Además, nombres del tipo indio, como "Búfalo Blanco" u "Oso Grande", que pueden expresarse por escrito con cierta facilidad [...], eran relativamente raros entre los sumerios, mientras que nombres sumerios corrientes, del tipo de "Enlil-ha-dado-la-vida" son difíciles de expresar con el sistema indio (pp. 97-99).

Estas observaciones llevan a Gelb a la conclusión siguiente:

La necesidad de una representación adecuada para los nombres propios llevó finalmente al desarrollo de la fonetización. Esto se encuentra confirmado por las escrituras azteca y maya, que utilizan sólo rara vez el principio fonético y en tales casos, casi exclusivamente, para expresar nombres propios. [...]

La fonetización, por lo tanto, surgió de la necesidad de expresar palabras y sonidos que no podían indicarse apropiadamente con dibujos o combinaciones de dibujos (p. 99; los subrayados son nuestros).

Hemos querido citar extensamente a Gelb por la claridad de su argumentación. Cuando Gelb habla de pasaje a la "fonetización" no se refiere aún a la utilización de carac-

teres convencionales con valor sonoro estable (como nuestras letras), sino al principio siguiente: utilizar las identidades o semejanzas sonoras entre palabras para representar nuevas palabras, como sería el caso de utilizar un dibujo que representa un palo combinado con otro que representa el mar para expresar "palomar", o el dibujo de un sol con el de un dado para expresar "soldado". Está claro que en estos casos lo que se escribe no remite al significado vinculado con el objeto —y por eso, como señala Gelb, difiere radicalmente de la "ideografía"— sino a la sonoridad del nombre correspondiente. Gelb señala que, una vez introducido, este principio de "fonetización", se desarrolla muy rápidamente, exigiendo, progresivamente: la convencionalización de las formas empleadas, una correspondencia estable entre signos y valores silábicos, la adopción de convenciones relativas a la orientación y dirección de la escritura, y la necesidad de adoptar un orden de los signos que corresponda al orden de emisión en el lenguaje.

Finalmente, queremos también hacer notar que Gelb rechaza la hipótesis de que haya sido la necesidad de representar los elementos gramaticales (tan difíciles de "dibujar" como las ideas abstractas) lo que habría conducido hacia la "fonetización".

> El que la necesidad de indicar elementos gramaticales no tuvo gran importancia en el origen de la fonetización puede ser deducido del hecho de que incluso después del completo desarrollo de la fonetización, la escritura dejó durante largo tiempo de indicar adecuadamente los elementos gramaticales (p. 99).

Este punto nos parece muy importante porque también en la génesis individual, como hemos visto (cap. IV) el niño no espera sino muy tardíamente que los elementos propiamente gramaticales estén representados en la escritura. Sobre esto volveremos más adelante.

El nombre propio, como dijimos, pareciera funcionar en muchos casos como la primera forma estable dotada de significación. Sospechamos —aunque no haya datos precisos al respecto— que una pauta cultural típica de clase media consiste en proveer al niño de ocasiones tempranas para tal aprendizaje. Ya sea porque los padres marcan con nombre y fecha las reproducciones gráficas de sus niños (dibujos o pinturas), o porque marcan la ropa del niño. Pero además

no debemos olvidar que todos los niños de nuestra muestra asisten a un jardín de infantes (o al primer año de primaria), y que en Argentina, donde el uso del delantal escolar es la norma general, se pide a los padres que marquen este delantal con el nombre del niño, para evitar confusiones.

En el momento en que los interrogamos, muchos niños sabían escribir su nombre correctamente, y siempre en caracteres de imprenta mayúscula. Pero las diferencias sociales son evidentes en este punto, como lo muestra el cuadro siguiente:

	Escritura correcta	*Escritura aproximada (algunas letras)*	*No saben*
4a CM	1	4	7
5a CM	13	—	2
6a CM	19	1	—
4a CB	1	1	7
5a CB	5	1	5
6a CB	—	—	9

Si bien a los 4 años ambos grupos se parecen, puesto que la mayoría de los niños de esta edad no sabe aún escribir su nombre, independientemente del origen social, a los 5 años las diferencias son marcadas, y a los 6 años son masivas: todos los niños de CM saben escribir su nombre (excepto uno que conoce sólo algunas letras), en tanto que ninguno de CB lo sabe escribir. La diferencia entre los grupos de 5 y 6 años CB se debe, a nuestro juicio, al hecho siguiente: los niños de 6 años interrogados no habían asistido previamente, en la casi totalidad de los casos, a jardín de infantes. Fuera de una estimulación de tipo escolar específica, y en ausencia de una pauta cultural incitadora, llegan a la escuela primaria no solamente sin saber escribir su nombre, sino también sin poseer otras formas gráficas estables.

Aclaremos que, cuando el niño no era capaz de realizar por sí mismo las grafías, le ofrecíamos letras móviles para que con ellas compusiera su nombre; si el niño era incapaz

de escribir o de componer su nombre, tratábamos de ver si podía reconocerlo cuando nosotros lo escribíamos.

Puesto que además de los problemas relativos a la escritura del nombre nos interesaba saber de qué manera el niño podía proceder a leerlo, otorgando un valor a las distintas partes, agregamos a continuación las situaciones siguientes:

□ ocultábamos, por medio de una tarjeta, una parte del nombre, y preguntábamos si, en la parte visible "dice todavía x" (x = el nombre del niño); si la respuesta era negativa preguntábamos "¿entonces qué dice?";

□ procedíamos a efectuar diversas transformaciones, modificando el orden de las letras del nombre; estas nuevas escrituras se realizaban debajo de la primera escritura del nombre, indicando, al mismo tiempo, la nueva posición de cada letra ("ésta la pongo acá, ésta acá", etc.); preguntábamos también aquí si "dice todavía x", y, en caso negativo, "¿qué dice?", insistiendo en que todas las letras iniciales han sido escritas ("todas las de tu nombre están; ¿por qué no dice más x?").

Vamos a presentar ahora los resultados relativos a la escritura y a la lectura del nombre propio (teniendo en cuenta que la lectura involucra tanto lectura de partes como del todo), así como las reacciones a las transformaciones del nombre. Intentaremos presentar estos resultados de manera que resulten comparables con los niveles de escritura presentados en la sección anterior.

Nivel 1] La escritura del nombre propio es imposible, o bien se realiza según las características de las otras escrituras, con un número indefinido o variable de grafismos de un intento a otro. El nombre puede leerse tanto en la escritura del niño como en la que propone el adulto, sin importar que las grafías difieran sensiblemente. Más aún: *en la misma escritura puede leerse tanto el nombre como nombre y apellido completos,* de una manera global, sin buscar correspondencia entre las partes. Cuando sólo una parte del nombre queda visible, también allí se puede leer el nombre (por indiferenciación entre el valor del todo y el de las partes). La única restricción que suele aparecer es que, si sólo una letra queda visible, ya no se puede leer, por

intervención de la hipótesis de cantidad mínima de grafismos, que tan reiteradamente hemos visto aparecer. Las transformaciones, del nombre son, por supuesto, irrelevantes. Pero una variante que puede presentarse al leer esas transformaciones, o al intentar leer partes del nombre, es la siguiente: *de una transformación del nombre propio resultan los nombres de otros miembros de la familia.*

Veamos ejemplos que nos ayudarán a comprender mejor:

Guillermo (6a CB) sólo sabe escribir, en cursiva, las vocales, que nombra correctamente. Le escribimos su nombre, también en cursiva, pero no lo reconoce. Cuando solamente la parte final de su nombre queda visible, allí dice "mamá", y dice "papá" cuando sólo la parte media del nombre queda visible. A la primera transformación del nombre (*Gulleirmo* en lugar de *Guillermo*) "dice abuela", y con las siguientes intenta proseguir con otros miembros de la familia, sin que se le ocurra cuáles pueden ser.

Silvia (6a CB) tampoco sabe escribir su nombre. Se lo escribimos en imprenta, y no lo identifica:

Ahí dice Silvia	Silvia Pereyra.
No, Silvia solamente.	¿Silvia solo? Sil-via (sin señalar).
(SILV///) ¿Sigue diciendo Silvia?	Silvia; un poquito nomá(s) porque está tapado.
¿Y así? (////IA)	Silvia Pereyra.
¿Y así? (SILV//)	... Silvia.
¿Y así? (////IA)	Silvia.

Alejandra (6a CB) no sabe escribir ni reconoce su nombre. Se lo presentamos escrito: en cualquier parte de dos letras o más —cualesquiera ellas sean— dice su nombre, pero si una sola letra queda visible, ya "no dice Alejandra".

Favio (5a CB) utiliza siempre la misma cantidad de caracteres para escribir su nombre, pero no los mismos: en la primera entrevista compone su nombre con letras móviles y resulta 3VE (con el 3 en espejo); en la segunda entrevista escribe él su nombre y resulta 500 (con el cinco en espejo). En ambos casos lee, globalmente, "Favio".

Javier (4a CB) compone su nombre con letras móviles, sin tener una anticipación de la cantidad necesaria. Resulta: NEMBPKUA (con dos inversiones de sentido, y sin saber si tiene que continuar o no). Cuando le preguntamos dónde dice Javier, va

señalando una por una cada letra: en cada una dice Javier, y en el todo también dice Javier.

Le señalamos la marca de su delantal, donde está bordado su apellido, Baldomiro, y le preguntamos qué dice ahí; él responde que dice "Javier".

Diego (4a CM) compone su nombre con letras móviles así: ZDAZD; en las partes visibles del nombre no dice "nada" pero en las transformaciones del nombre (con todas las letras visibles) dice "otro nombre; no sé cuál dice".

Lo que resulta de los ejemplos presentados no es, precisamente, una perfecta homogeneidad de respuestas sino una variedad de respuestas que comparten ciertos parámetros que les son comunes. Ninguno de estos niños sabe escribir su nombre ni lo reconoce cuando lo ve escrito; cuando proceden a escribirlo o a componerlo con letras móviles utilizan una cierta cantidad que no deriva de un análisis de la longitud sonora del nombre correspondiente sino de las ideas del niño sobre la cantidad de caracteres necesaria para que algo pueda leerse (ya que utilizarán la misma cantidad para cualquier otra escritura); una indiferenciación entre las propiedades del todo y de las partes (el nombre puede leerse tanto en todas las letras como en cada una de ellas, o en grupos de más de una letra) alterna con la idea de que las transformaciones del nombre pueden dar lugar a otros nombres, próximos al primero (es decir, nombres de otros miembros de la familia); finalmente, allí donde está escrito el nombre propio puede leerse también el nombre y apellido.

Este primer nivel está representado en proporciones bastante similares a los 4 y 5 años en CM y CB; no hay ningún ejemplo de este tipo en el grupo de 6a CM, en tanto que todos los niños de 6a CB (con una sola excepción), se ubican masivamente en este grupo.

Nivel 2] Comencemos por dar un ejemplo intermedio entre los niveles 1 y 2, antes de caracterizar este nivel.

Débora (4a CB) escribe sobre el modelo de la cursiva, con variaciones sobre la forma fija "mamá", que es la única que conoce. Escribe su nombre, también en cursiva, y resulta algo próximo a *nsana*, que lee como "Débora", globalmente. Pero

con solo invertir la posición de la hoja lee en la misma escritura "Elena", su segundo nombre, y termina por leer "Débora Elena" en cualquier posición.

Un poco más tarde, en la misma entrevista, le pedimos que componga su nombre con letras móviles, y pone sólo dos letras (CZ), una para cada nombre. Dos letras le parecen muy poco, y agrega otras dos (EMCZ), con los consiguientes problemas para proceder a su lectura: lee "Débora" en la E y "Eleeena" en el resto, prolongando la vocal para hacer coincidir gesto y emisión vocal.

Sobre esta última escritura, con letras móviles, procedemos a efectuar transformaciones, modificando el orden de las letras o bien ocultando algunas. Es precisamente cuando sólo dos letras quedan visibles (//CZ) que la niña sostiene que allí dice "Débora nomás"; con tres visibles ya dice "Débora Elena", con las cuatro visibles dice "Débora Eleeena". Pero de pronto la niña decide que una de las letras está demás, y, quedándose con solamente tres lee "Débora Elena Gómez". A partir de esta configuración final (CZE) la niña es sistemática: si dos letras cualesquiera son visibles lee sus dos nombres; si las tres letras están visibles, lee sus dos nombres y el apellido.

El caso de Débora es muy ilustrativo de las razones que conducen a este nivel 2: intentando encontrar un límite racional para la cantidad de letras del nombre propio —y un límite compatible con la hipótesis de la cantidad mínima necesaria— *el niño descubre la posibilidad de una correspondencia término a término entre cada letra y una parte de su nombre completo*. Insistamos en este punto importante: la correspondencia se establece entre las "partes-palabras" del nombre propio y las letras, pero no entre las "partes-sílabas" del nombre propio y las letras (que es, justamente, lo que caracterizará al nivel siguiente).

Este nivel 2 tiene entonces, en común con el nivel 1, que la escritura del nombre puede ser, indiferenciadamente, también la escritura de todos los nombres y apellidos. Pero difiere del nivel 1 en que el niño comienza a desprenderse de la lectura global y a intentar una correspondencia de las partes entre sí. La limitación inherente a este nivel es la siguiente: la correspondencia se buscará entre partes "completas" del propio nombre, y no entre las partes constitutivas de cada nombre (sus sílabas).

Este nivel es el único que está representado a todas las edades estudiadas, y en ambos grupos sociales. Esto signi-

fica —por lo que hemo visto antes— que incluso niños de 6a CM, que saben escribir su nombre, afrontan serios problemas cuando se trata de interpretar esa escritura. Ello es así porque, obviamente, el nombre propio escrito es recibido, inicialmente, como una forma global, difícilmente analizable; en la dura tarea de encontrar un valor a las partes compatible con el valor del todo, nada es obvio ni inmediato.

Veamos algunos ejemplos:

David (5a CB) no sabe escribir su nombre, y elige letras móviles para componerlo. Elige inicialmente siete letras, pero luego se queda solamente con tres, y compone VSL (con la V rotada de 180°), con la siguiente justificación: "David Bernardo Méndez... y nada más porque es cortito; entonces serían tres". (El orden en que se ubiquen esos tres caracteres es completamente irrelevante.)

Silvia (6a CB) tratando de componer su nombre con letras móviles elije TRS, donde dice "Silvia Beatriz Landeros", es decir, un nombre para cada letra. (Es coherente con esta interpretación cuando se procede a ocultar partes de esta escritura.)

José (4a CM) escribe su nombre como JLF lo que constituye, en realidad, una escritura de sus iniciales (José Luis Fernández). Al escribir J dice "la jo de José, la jota", pero al leer la escritura completa dice "Jo/sé/Luis". (Con letras móviles hace la misma composición y lee de la misma forma.) Las transformaciones que consisten en modificar el orden de las letras no le perturban en lo más mínimo, porque él modifica su orden de lectura para conservar las correspondencias entre J=jo, L=sé y F=luis. Así, en FJL también dice "Jo/sé/Luis", mientras indica las letras en el orden 2-3-1; lo mismo hace en LJF, señalando las letras en el orden 2-1-3. Que la hipótesis de José es de nivel *2* y no de nivel *3* queda claro cuando procedemos a tapar partes de la escritura del nombre: en (/LF) dice "Jorge y Luis"; en (JL/) dice "Luis y Jorge"; en (/L/) no dice "nada, porque hay una sola letra"; y cuando las tres vuelven a estar visibles y preguntamos dónde dice José, se limita a señalar todo diciendo: "Ahora la Fernández; falta la Fernández".

El nivel que estamos analizando aparece de una manera mucho más pura en los niños de CB que son, precisamente, quienes ignoran la manera convencional de escribir el nombre propio. Los niños de CM que han recibido y asimilado precozmente la escritura del nombre propio tratan esta

forma fija como un todo compuesto de partes ordenadas, pero sin comprender las razones de este orden. Esta forma gráfica estable jugará un papel muy importante a partir del nivel 3, pero en el nivel que nos ocupa, ella pareciera bloquear toda posibilidad de análisis, ya que la cantidad de letras escritas supera a cualquier intento de correspondencia entre letras y nombres. Es lo que ilustra claramente el caso de Mariano:

Mariano (6a CM) sabe escribir su nombre, pero lo reconstituye como un orden arbitrario, sin conocer las leyes de composición de ese orden. Por ejemplo, después de escribir MA duda y dice: "creo que acá va la erre... o va así la *a* al lado de la eme... creo que lo tengo escrito acá atrás" (en el delantal). Finalmente lo reconstituye, pero apelando exclusivamente a una imagen visual y sin ningún análisis sonoro. En consecuecia, en las partes visibles del nombre "no dice nada", y rechaza las transformaciones apelando al orden rígido memorizado.

Nivel 3] Este nivel se caracteriza por la *utilización sistemática de la hipótesis silábica aplicada al nombre propio.* La lectura tiende a limitarse al nombre con exclusión del apellido. Sin embargo, la lectura de nombre y apellido no está excluida, y puede aparecer en dos casos: cuando el nombre propio es bisílabo (ya que dos letras, como sabemos, es a menudo una cantidad demasiado pequeña para que "algo pueda leerse"), o bien cuando el niño es capaz de escribir correctamente su nombre (ya que se encuentra con un "sobrante" al tratar de leerlo silábicamente, es decir, haciendo corresponder una sílaba a cada letra).

La diferencia con el nivel anterior no se ubica, pues, en la mayor o menor corrección con que se escribe el nombre, sino en el cambio —extremadamente importante— del pasaje de la correspondencia entre una letra y un nombre, a la correspondencia entre una letra y una parte (silábica) del nombre.

En virtud de la manera de abordar la lectura de fragmentos del nombre (cuando ocultamos una parte) podemos distinguir dos subniveles: un primer subnivel *3a* en el cual es posible leer silábicamente el comienzo del nombre, si es ésta la única parte visible, pero se fracasa al intentar leer el final del nombre; un segundo subnivel *3b* en el cual el

recorte silábico es más sistemático, y logra aplicarse a las distintas partes visibles del nombre.

Veamos ejemplos del subnivel *3a:*

Walter (5a CB) sabe escribir su nombre en mayúsculas de imprenta. Cuando sólo el comienzo queda visible (WAL///) lee "Gual", ya que él pronuncia "Guálter", pero cuando solo queda visible el final (///TER) no puede leer. Si pasamos de (WAL///) a (WA////) y a dejar luego sólo la inicial visible, el niño comienza a dudar: con una, dos o tres de las letras iniciales puede leerse lo mismo, ya que W es, para él, "guá" o "guál", por identificación entre la inicial del nombre y el comienzo silábico del mismo.

Rosario (5a CB) escribe su nombre correctamente, pero de derecha a izquierda: OIRASOR y lo lee, también de derecha a izquierda "Ro/sa/ri...i, o", haciendo corresponder las tres primeras sílabas a las tres primeras letras, dejando sin correspondencia sonora a las dos siguientes, y nombrando correctamente las dos últimas vocales. Cuando pasamos a la lectura de partes del nombre, la niña da la primera sílaba —"Ro"— para cualquier parte visible (///ASOR; OIR///; /////OR), pero luego cambia de hipótesis: con las cuatro letras iniciales visibles (///ASOR) lee, silábicamente, "Ro/sa/ri/o", mostrando cada una de derecha a izquierda; si sólo las tres iniciales están visibles lee "Ro/sa/ri". El conflicto surge cuando cinco o más letras quedan visibles, y su manera de solucionarlo es continuar leyendo silábicamente, pero dejando algunas letras sin señalar (por ejemplo, "Ro/sa/ri...o", indicando las tres primeras y la última, cuando todo el nombre es visible), o bien repitiendo alguna sílaba (por ejemplo, "Ro/sa/ri/ri...o").

Atilio (5a CB) es, en realidad un caso intermedio entre los niveles 2 y 3; del nivel 3 comparte el cuidado en encontrar una correspondencia silábica para cada letra escrita, y sobre su nombre —correctamente escrito por él— lee nombre y apellido para dar cuenta del sobrante. Tratando de encontrar una correspondencia exacta procede a múltiples ensayos y, sobre la escritura ATILIO lee, sucesivamente: "A/ti/li/o... A/ti/lio/Riva/sio... Atilio/Ri/va/sio... Ati/li/o/Riva/sio... Ati/lio/Ri/va/sio".

En CM no faltan ejemplos similares. Así, Gustavo y Rafael (6a CM), aunque escriben correctamente el nombre, sólo pueden leer silábicamente el comienzo, y no tienen la menor idea de cómo puede leerse el final del nombre. Marcela (también 6a CM) da la primera sílaba —"mar"— para cual-

quier parte visible del nombre que ella misma ha escrito correctamente. El ejemplo más claro de las dificultades inherentes a la tarea —incluso para un niño de 6a CM— es el siguiente:

Alejandro (6a CM) escribe correctamente su nombre, pero cuando sólo queda visible el comienzo se inician las dificultades:

(ALE//////) Alejan-e; a-le-ja; alejá.
(ALEJA////) A-le-já; ja-ooo. ¡No!, me quedo con ésta (señalando la A final). A-le-ja-já; con la já, jo. A-le-jó. Así me dicen a mí, Aléjo.
(///JANDRO) No sé.

En lo que respecta al subnivel *3b*, es fácil imaginarse cuáles son las conductas que lo caracterizan, ya que el avance consiste en la posibilidad de encontrar un recorte silábico para el final del nombre. Dos ejemplos bastarán para dar una idea de la magnitud de las dificultades encontradas, y para distinguir estas conductas de las que veremos en el nivel 4:

Emilio (4a CM) escribe las letras de su nombre (mayúsculas de imprenta) en el orden correcto, pero invirtiendo M y L, y lee así las partes visibles:

(EM////) Emi
(//ILIO) -milio
(///LIO) Emili, emi-li... mili
(EM////) Emi (ya que M es "mi", por hipótesis silábica).

Lorena (5a CM) escribe correcto su nombre; cuando cambiamos el orden de las letras del nombre, pero dejando constantes las dos iniciales (LOERNA — LONARE) responde que "no dice Lorena, pero este cachito (LO) dice lo-re". La lectura de las partes da este resultado:

(LOR///) Lo
(///ENA) -re
(//RE//) No sé ésa.
(L/////) Tampoco.
(/////A) -na.

Con estos ejemplos alcanzamos los límites del nivel 3: la hipótesis silábica, aplicada a una forma fija recibida desde fuera, entra continuamente en conflicto con ella. Es precisamente este conflicto el que, a nuestro juicio, engendra

la necesidad de ir "más allá de la sílaba" para encontrar una correspondencia satisfactoria. Eso es precisamente lo que ocurre en el nivel siguiente.

Nivel 4] Presentaremos de una manera muy breve este nivel y el siguiente, ya que lo que hemos dicho a propósito de la escritura de otras palabras, en la sección anterior, es enteramente aplicable aquí. Incluso analizamos allí, con detención, el ejemplo de María Paula (4a CM), relativo a la escritura del nombre propio (pp. 261-262). Es típico de este nivel la *mezcla de lecturas derivadas de la hipótesis silábica y de un comienzo alfabético.* Esto, que lo vimos al analizar la escritura del nombre propio de María Paula, también se evidencia en la lectura de partes del nombre, como en el siguiente caso:

Gerardo (6a CM) sabe escribir su nombre en imprenta y en cursiva. (Cursiva es, para él, "la letra que escriben los grandes".) Sobre la escritura en imprenta lee así:

(GE/////)	Ge-
(GERAR//)	Gera
(/////DO)	-deo
(//RARDO)	-ra-deo
(//RAR//)	-rra.

Nivel 5] En este nivel *la escritura y la lectura operan sobre los principios alfabéticos* y, como lo dijimos en la sección anterior, los nuevos problemas que se presentan son de índole ortográfica. La lectura de partes del nombre no ofrece ya ninguna dificultad:

Mariano (5a CM) lee así:

(MAR////)	Mar
(/////NO)	No; *dice* no.

Con el nombre de su amiga Florencia, que también sabe escribir:

(FLORENCI/)	Florenci
(FLO//////)	Flo
(///RENCIA)	-encia.

Los *problemas ortográficos* están muy bien ejemplificados por Miguel.

Miguel (6a CM) escribe su nombre correctamente; cuando procedemos a modificar el orden de las letras de su nombre Miguel intenta leer el resultado de la transformación (cosa típica de este nivel, antes irrealizable):

(MIUGEL)	Miug-e; miug-e; miug-ele (ríe). ¡Ahí no dice Miguel!
(MIGULE)	Mi-gue-u-le; mi-gu-el-le. Es así. (Él toma el lápiz y escribe MIGUEL). Miguel, mi-g-u...; mi-gu-e-el... (totalmente desconcertado con el resultado de su lectura)... migu-e-el; migu-e-el...
¿Dice Miguel o no?	No, acá tiene que ir la *e* (al lado de G).
¡Hacelo!	(Escribe MIGEUL). Miguel. Mi-g-e-u... Tiene que estar la ele (al lado de E)... ¡y entonces la *u* no tiene! Mi mamá siempre escribe con *u*, ¡está loca! (Escribe MIGEL.) ¡Acá sí que dice Miguel!

Miguel es un bello ejemplo de aparición de una nueva problemática, una vez que otros problemas han sido resueltos. Es obvio que él ha escrito su propio nombre durante bastante tiempo, sin problematizarse por la existencia de esa U extraña, interpuesta entre G y E. Una U que no tiene razón de ser, puesto que para Miguel la G representa un único sonido y no dos. Queremos llamar la atención sobre el hecho que *ciertos "deterioros ortográficos"*, como éste, *son en realidad índices de progreso:* señalan el momento de pasaje entre una forma global repetida tal cual pero no analizada, y una composición razonada de esas mismas formas, en donde las convenciones ortográficas no tienen, por el momento, cabida. (Afrontando un problema enteramente similar al de Miguel otro niño, que había aprendido a escribir QUESO, sin "errores", se pone un buen día a escribir KESO, justamente cuando la forma gráfica heredada pero no poseída cede su lugar a la forma espontánea producto de la propia construcción del niño. Hay una serie de traba-

jos de Ch. Read (1975), sobre la ortografía espontánea de niños ingleses, que son altamente instructivos ya que muestran de qué manera esta ortografía espontánea refleja los juicios fonológicos de los niños de esa edad.)

Nuestro diálogo con Miguel no termina aquí. En la segunda entrevista Miguel nos increpa, devolviéndonos la responsabilidad del "descubrimiento ortográfico" que él mismo había realizado, y nos dice: "¡Vos me dijiste que Miguel no se escribe con *u*, y sí se escribe con *u*!". Vuelve a escribir su nombre como antes, pero se niega a leerlo pormenorizadamente. La "forma estándar" de su propio nombre ha vuelto a ocupar su lugar propio, obligando a la comprensión de Miguel a efectuar un repliegue: es así, y tiene sus propiedades; como un objeto físico que sigue siendo como es, aunque el sujeto no sea capaz de comprenderlo enteramente.

VI.3. DISTRIBUCIÓN DE LOS NIVELES DE ESCRITURA POR EDAD Y PROCEDENCIA SOCIAL

Tal como lo hemos hecho en otros capítulos, damos aquí algunos resultados cuantitativos sobre la frecuencia y distribución de los diferentes niveles que hemos caracterizado. Insistamos una vez más en que el análisis cualitativo es, para nuestro trabajo, la forma de análisis principal; los datos cuantitativos no pueden ser tomados como representativos de esos grupos de edad en el total de la población de Buenos Aires. Ellos sirven, sin embargo, para darnos cierta idea global. Los cuadros que presentamos a continuación ubican a cada uno de los niños en los diferentes niveles. Los totales corresponden, pues, al total de sujetos y no al total de respuestas (algunos niños han producido muchas escrituras, y otros pocas).

En el cuadro I se presentan los datos relativos a la escritura del nombre propio. Si consideramos los tres grupos de CM vemos que los niveles sucesivos se corresponden con la progresión en edad: la mayoría de los sujetos de 4 años se ubica en los niveles 1 y 2, y ninguno llega al nivel 5; a los 5 años los sujetos se distribuyen en todos los niveles, con cierta tendencia a concentrarse en el nivel 3 (esto señala, entre otras cosas, las enormes diferencias que pue-

den encontrars aún entre niños de la misma edad y de la misma procedencia social); a los 6 años no hay ningún sujeto que se ubique en el nivel 1, y hay varios que se ubican en los dos últimos niveles. Estos datos se corresponden parcialmente con los que hemos dado al principio de la sección anterior de este capítulo (pp. 271-272): allí indicábamos simplemente la cantidad de niños capaces de escribir el nombre propio; aquí tenemos en cuenta, además, cómo interpretan las transformaciones del nombre y cómo leen partes visibles del nombre escrito.

Los datos de los niños de CB son completamente diferentes: si bien a los 4 años están muy próximos a los de CM, desde los 5 años las diferencias son marcadas: ningún sujeto de CB supera el nivel 3; más aún, el grupo de 6 años presenta una regresión con respecto al grupo de 5 años. Dos razones principales nos parecen dar cuenta de esta regresión: por una parte, el hecho ya señalado que la mayoría de los niños de 6a CB no habían asistido previamente a jardín de infantes; por otra parte, el hecho que por razones ajenas a nuestra voluntad no nos fue posible tener más de una entrevista con estos niños, en quienes el bloqueo masivo frente a cualquier situación de tinte escolar es la norma.

En el cuadro II se analiza la distribución con respecto a otras escrituras, diferentes de las del nombre propio. En CM los resultados para los 4 y 6 años son enteramente concordantes con los del cuadro anterior (a los 4 años casi todos los sujetos se ubican en los dos primeros niveles; a los 6 años tienden a ubicarse en los niveles superiores); en cambio, a los 5 años la mayoría de los niños se ubica en el nivel 2, lo cual significa, por comparación con el cuadro I, que a los 5 años (en CM) hay un avance marcado de la escritura e interpretación del nombre propio con respecto a otras escrituras.

De este cuadro II hemos eliminado a los sujetos de 6a CB porque la mayoría se niega a producir escrituras: se aferran (casi diríamos, desesperadamente) a lo poco que están seguros de saber, y ya no se atreven a explorar libremente otras posibilidades. *Ya saben que no saben;* peor aún, piensan que solamente copiando llegarán a saber.

En lo que respecta a los sujetos de 4 y 5 años CB, los resultados de este cuadro II son, en general, concordantes con los del cuadro I. Pero de la comparación de los grupos de

igual edad CM y CB surjen algunas indicaciones interesantes: los pocos niños de CB que llegan a elaborar la hipótesis silábica lo hacen con una escritura en la cual las letras en sentido estricto están ausentes, o bien utilizando letras pero sin ningún valor sonoro estable para cada una (o alguna) de ellas; por el contrario, los niños de CM que elaboran la hipótesis silábica utilizan ya letras bien diferenciadas y con valor sonoro.

Este punto es muy importante. Si solamente hubiéramos interrogado niños de CM hubiera sido fácil concluir que la hipótesis silábica no es sino el resultado de una asimilación deformante a partir de las informaciones provistas por el medio (por ej., M sería "la ma" simplemente porque el niño conoce las escrituras MARÍA y MAMÁ, con las lecturas globales correspondientes, de donde resultaría un intento de encontrar valor sonoro a las letras). Pero el hecho de encontrar en total ocho niños de CB que exploran la hipótesis silábica (algunos en el nombre propio, otros en otras escrituras, algunos de manera ocasional y otros de modo sistemático), a pesar de no tener posibilidades de dar un valor sonoro estable a las letras, nos parece ser un hecho que sugiere otra explicación: la independencia de la hipótesis silábica con respecto a las informaciones provistas por el medio. Una hipótesis que surgiría por la necesidad interna de coordinar el valor del todo y el de las partes.

Ahora bien, el hecho de que se pueda llegar hasta la hipótesis silábica a pesar del medio no indica que se pueda seguir progresando sin tener nuevas informaciones —esta vez sí dependientes del medio— para procesar. Y la manera en que se haya llegado a la hipótesis silábica (con letras cuyo valor sonoro es relativamente estable, o sin ellas) puede ser determinante para el resto de la evolución. Para saber si esto es así hacen falta otra clase de estudios, como los seguimientos longitudinales que estamos realizando ahora.

VI.4. LAS TRANSFORMACIONES DE OTROS NOMBRES

Vamos a abordar aquí un problema que se sitúa a mitad de camino entre los problemas de producción y de interpretación de textos. La razón por la cual lo incluimos es

CUADRO I: *Escritura del nombre propio.*

Nivel / *Edad*	*1*	*Int. 1-2*	*2*	*Int. 2-3*	*3* *a*	*3* *b*	*Int. 3-4*	*4*	*5*
4a CM (Total = 12)	3		5	2		1		1	
5a CM (Total = 15)	2		2		3	2	1	3	2
6a CM (Total = 20)			5	1	4	3		3	4
4a CB (Total = 9)	3	2	3	1					
5a CB (Total = 11)	1	1	2	3	3	1			
6a CB (Total = 9)	8		1						

CUADRO II: *Escritura de otros nombres.*

Nivel / Edad	Nivel 1 — Modelo cursiva	Nivel 1 — Modelo imprenta	Nivel 2 — Sin formas fijas Producen	Nivel 2 — Con formas fijas — Producen otras	Nivel 2 — Con formas fijas — Se niegan	Int. 2-3	Nivel 3 — Sin letras	Nivel 3 — Con letras — Sin valor sonoro	Nivel 3 — Con letras — Con valor sonoro	Nivel 4	Nivel 5
4a CM (Total = 9)		3	3		2					1	
5a CM (Total = 11)	1			5	3						2
6a CM (Total = 20)				3	2	4			4	5	2
4a CB (Total = 7)	3	3						1			
5a CB (Total = 11)	1	2	1	2	3		1	1			

porque es una de las tareas sobre la que podemos presentar datos comparativos entre niños en etapa preescolar y niños en curso de escolaridad primaria. Y, como veremos, los resultados son inesperados.

Ya hemos presentado la técnica de la situación de transformaciones de palabras cuando hablamos de las transformaciones del nombre propio. Aquí se trata de lo mismo, pero referido a aquellas palabras que constituyen el prototipo de la iniciación a la escritura: mamá, papá, oso. La tarea propuesta puede ser considerada como una tarea de lectura, ya que se trata de interpretar una escritura resultante de una transformación a partir de otra. Pero lo hacemos a partir de formas que constituyen los primeros modelos de escritura. Lo que importa es tener claro el objetivo de la tarea: tratar de saber qué es lo que, en estas formas elementales de escritura, es considerado como esencial para que la interpretación no varíe. ¿Pensará el niño que "si están las letras de mamá", cualquiera sea el orden, seguirá "diciendo mamá"? ¿Tendrá en cuenta la cantidad de grafías similares necesarias? ¿Orden, cantidad, tipo y distribución de los caracteres serán siempre tomados en cuenta, o habrá un orden jerárquico entre ellos? Ésas son algunas de las preguntas que nos planteamos. Los resultados nos obligaron a plantearnos otras, que no sospechábamos.

Antes de proseguir recordemos brevemente la técnica: le pedimos al niño que escriba esas palabras; si no sabe hacerlo, tratamos de ver si las reconoce cuando otro las escribe; una vez que acordamos sobre la interpretación de la palabra escrita, procedemos a reescribirla, pero introduciendo ciertas modificaciones (así, de oso pasamos a oos, os, osos, sos, etc.), y preguntamos si "es todavía" la palabra inicial, y en caso negativo, qué dice. Dos precauciones metodológicas: la escritura de la transformación se realizaba siempre debajo de la palabra inicial, para facilitar las comparaciones; además el experimentador verbalizaba mientras escribía, para insistir en que se toma la palabra inicial como punto de partida, pero sin nombrar nunca las letras, ni darle valor sonoro. (Así, por ejemplo, al pasar de oso a osos se indicaba: "mirá, ahora la escribo otra vez... y le pongo otra de éstas al final"; al pasar de oso a oos se indicaba: "ésta la pongo aquí, ésta aquí, y ésta aquí", mostrando en cada caso la posición inicial de la letra en cuestión).

A] *De 4 a 6 años, sin ayuda escolar*

1. El nivel más primitivo está representado por aquellos niños (comparativamente pocos) para quienes todas las transformaciones son irrelevantes (en todas "sigue diciendo" la palabra inicial), o bien que las aceptan o rechazan, sin convicción. Pongamos en paralelo esto con lo visto en el cap. II: cuando le presentábamos a los niños una serie de tarjetas para clasificar en términos de "sirve/no sirve para leer", también encontramos un primer nivel en donde todas sirven para leer, o bien una sí y otra no, pero sin criterio objetivo. Aquí, todas las escrituras propuestas sirven para leer mamá, si partimos de mamá; todas las escrituras propuestas sirven para leer papá, si partimos de papá; y así siguiendo. O bien unas sirven en un momento, pero dejan de servir pocos minutos después, sin que haya criterio objetivo para decidir por sí o por no.

2. Mucho más interesantes son las conductas que consisten en aceptar algunas transformaciones y rechazar otras, pero sobre la base de algún criterio objetivo. Aquí es necesario presentar ejemplos:

Gustavo (5a CM) acepta solamente APAP = PAPÁ y AMAM = MAMÁ, porque exije alternancia de grafías y cantidad de grafías, dejando de lado el problema de saber con cuál hay que empezar.

Andrea (6a CM) es muy similar a Gustavo. Rechaza la transformación PPAA, porque "no tiene que estar las dos pe juntas y las dos a juntas", pero acepta AMAM: "Dice mamá, pero le falta el acento", ¡y lo agrega en la eme final! En MA "no dice nada, porque son dos letras".

Alejandro (6a CM) ya citado en la primera sección de este capítulo (Nivel 4), piensa que *mimi, meme* y *mumu* son formas alternativas de escribir *mamá,* pero que si se elije la forma con *a,* hay que ponerle el acento.

Laura (5a CB) apela sucesivamente a varios criterios, que no llega a coordinar: alternancia de caracteres, presencia del acento y cantidad de caracteres:

PAPÁ	...Pa; no dice papá porque le falta el acento.
PAAP	No dice; porque hay dos A juntas y... le falta el acentito.

PAÁP	Ahora dice papá.
PAPAPA	Paaa, papáaaa; no dice papá porque acá es más larga... porque hay tres A.

Lo típico de todos estos casos es, entonces, que de todas las propiedades de la forma gráfica en cuestión solamente algunas son retenidas como esenciales, o se alterna de una a otra sin coordinación. No es tarea fácil retener a la vez el orden de grafías, la alternancia de grafías, la cantidad de grafías, y la posición de esa grafía especial que es el acento.

3. Las respuestas más sorprendentes son las que consisten en suponer que las transformaciones a partir de una palabra dada corresponden a otros nombres, diferentes desde el punto de vista sonoro, pero próximos desde el punto de vista semántico. Así, transformando MAMÁ o PAPÁ obtenemos los nombres de los otros miembros de la familia.

Walter (5a CB) da la serie de equivalencias siguientes:

mamá	=	mamá
ámam	=	papá
papá	=	hijo
ápap	=	hija
mpapá	=	primo
¿Qué falta?		prima.

Alejandra (5a CM) da la serie siguiente, a partir de MAMÁ:

AMAM	=	papá
MAAM	=	mucama
MAMAM	=	hermano.

Martín (5a CM):

MAMÁ	=	mamá
MAAM	=	papá
MAMAMA	=	papá y mamá (tres letras para cada nombre, ya que lo encuentra demasiado largo para que diga una sola cosa).

Atilio (5a CB) también toma en cuenta el aumento de longitud de la escritura por adición de caracteres, pero en lugar de introducir dos nombres agrega el apellido al nombre. Para él MAMÁ, AMAM y AMMA son variantes equivalentes de "mamá", pero en MAMAMA dice "mamá Rivasio".

Leonardo (5a CB):

PAPÁ	=	mamá
APAP	=	papá
APPA	=	tío
APAP	=	abuelo
APAPAP	=	abuela.

Este tipo de respuestas no es de los más primitivos: no lo encontramos a los 4 años sino a partir de los 5 años, y en ambos grupos. En total 9 niños presentan sistemáticamente respuestas de este tipo, y otros tres las presentan ocasionalmente. Es precisamente en el grupo de 6a CM que encontramos residuos ocasionales de ello, con auto-corrección.

Carlos (6a CM) trabajando con las transformaciones de NENE dice, correctamente que en NE dice "ne", pero

NENENE	=	dice nene; pero acá hay otra más de éstas (otro par NE). ¡Ah, dice nena!... pero le tiene que poner una A.
NENENEA	=	sí, así es nena.

El mismo niño nos da el ejemplo más evolucionado de esta variante: intentando leer las transformaciones de *mamá* terminará proponiendo "madre", es decir, un nombre sinónimo del primero, y no ya otro nombre semánticamente próximo pero con distinto referente:

mamam	=	mamé, máma, mamame, mamé...
maam	=	ma-má, mamá... No. ¿Cómo era? Ma-ma... *¡madre!*

Dejamos por ahora la interpretación de este tipo de respuestas, porque como ya veremos, no son exclusivas de los niños preescolares, sino que las encontramos también en niños que están en curso de aprendizaje escolar de la escritura.

4. Varios niños de 5 y 6 años rechazan las transformaciones, sin intentar leer el resultado de la transformación, basándose exclusivamente en la presencia o ausencia de las letras requeridas y en su posición. Todos estos niños saben escribir la palabra que nos sirve de punto de partida. El

saber escribir esta palabra es condición necesaria pero no suficiente para rechazar las transformaciones. Algunos de los niños que hemos citado en los tipos de respuestas precedentes también saben escribir la palabra, sin que ese "saber-hacer" gráfico corresponda a un "saber-conceptual" unívoco.

Un solo ejemplo basta para comprender cómo son estas respuestas:

Laura (5a CM):

MAMÁ	=	Mamá
MAAM	=	Mamá de vuelta, ¡ah no!, no sé, esperá... no dice mamá. Después de esta (A) viene esta (M).
AMAM	=	No, porque tiene que empezar con la eme.
MAMAMA	=	Está muy larga. Hay uno, dos, tres, cuatro (cuenta letras del modelo inicial), y acá uno, dos tres, cuatro, cinco, seis. Es hasta acá (las cuatro primeras letras).

5. Finalmente, algunos pocos niños (de 5 y 6 años CM) rechazan las transformaciones, pero intentando leer el resultado. Esta lectura puede ser correcta o aproximada, pero en cualquier caso el argumento para rechazar la transformación es siempre el mismo: no solamente se ha modificado la forma original sino que, al hacerlo, se ha creado otra escritura que es "legible" y diferente de la anterior.

Mariano (5a CM):

OSO	=	oso
SOSO	=	dice soso
OSOS	=	osos, muchos osos.

Diego (6a CM):

OSO	=	oso
OOS	=	os-o; so-o; no dice oso porque están al revés
papá	=	papá
paap	=	paa-pa
ppaa	=	pa
papap	=	paaa.

B] *De 6 a 7 años, con ayuda escolar*

Exactamente la misma propuesta de trabajo sobre las transformaciones de palabras conocidas había sido hecha a los niños que interrogamos en nuestro primer trabajo experimental: niños de 6 a 7 años, de clase baja, que asistían por primera vez a primer grado. Estos niños fueron vistos por nosotros, individualmente, a principios, a mediados y a fines del año escolar. Precisamente a mediados de año les propusimos esta tarea. Para entonces las maestras les habían presentado (y, supuestamente, enseñado a leer y escribir) por lo menos seis palabras generadoras, entre las cuales se encontraban las clásicas *mamá, papá, nene, oso, ala*. Las transformaciones que nosotros propusimos eran las mismas ya presentadas (modificación del orden de las letras, agregado o supresión de letras de la palabra) más una variante: agregar a una palabra conocida la inicial de otra palabra conocida (pasando así, por ejemplo, de *oso* a *moso* o *poso*). En todos los casos utilizamos la escritura cursiva, que es la "letra escolar" en Argentina.

Las respuestas obtenidas pueden clasificarse del modo siguiente:

1. Utilización de las *letras en tanto índices* de la presencia de una palabra. Así, la *p* no es solamente una de las letras de *papá,* sino el índice que confiere significación al todo.

Estela: *oso* transformado en *poso* es "papá", y transformado en *moso* es "mamá".

Griselda: *oso* transformado en *oos, osos* y *soso* es siempre "oso, por que está la *s* con la *o*."

Alejandra: *papá, amá, malá, máma, alá* son todas transformaciones equivalentes a "mamá, porque hay dos *a* y el puntito", es decir, el acento.

Los índices utilizados pueden ser variados: la inicial en el caso de Estela, dos letras de la palabra en el caso de Griselda, dos letras iguales, una de ellas con acento, en el caso de Alejandra. Pero lo que es común a todos ellos es que, si el o los índices están presentes, poco importa el resto, ya que es en función del índice que se decide de la significación del todo.

2. Consideración de la *cantidad de letras de cada tipo* necesarias para constituir la palabra, pero independientemente del orden en que se encuentren.

Griselda piensa que *mamá* transformada en *amam* es también "mamá, pero le falta el acento". Ese acento puede ir en cualquier lado, ya que lo agregamos sobre la primera *a* y ella está satisfecha (*ámam*). Las transformaciones de *papá* dan el siguiente resultado:

ppáa	=	pa-pá
ppa	=	le falta una *a*
appá	=	ahora dice papá

Daniel acepta como transformaciones equivalentes a *oso* todas las que consisten en modificar el orden (en *soo* y *oos* también "dice oso"), pero no las que consisten en modificar la cantidad de letras de cada tipo (en *soso* "no dice oso porque hay dos *s*").

3. Consideración del *orden, pero únicamente en términos de simetría.* Esto se ve claramente en el caso de *oso,* donde algunos piensan, como Rosa, que *oso* y *sos* son dos variantes de la misma palabra, pero rechazan las otras transformaciones, porque hacen falta dos letras iguales y una diferente en el medio.

Estos tres tipos de respuestas (1, 2 y 3) pueden presentarse en el mismo niño, alternadamente, al pasar de una transformación a otra. Lo importante es que estos niños estaban, desde el punto de vista de su desarrollo cognitivo, en el mismo nivel: todos en nivel preoperatorio (es decir, en función de la prueba utilizada, en nivel de no-conservación de la invariancia numérica). Después de presentar los otros tipos de respuestas comentaremos sobre la relación que nos parece existir entre el nivel cognitivo y las respuestas obtenidas (cf. sección VI.5.)

4. *A un cambio gráfico mínimo* (agregado de letras que pertenecen a la palabra) *debe corresponder un cambio mínimo en el significado.*

Daniel piensa que *oso* transformado en *osos* es "osa", y transformado en *soso* es "osito".

Sandra también piensa que al pasar de *oso* a *osos* pasamos, en significación, de "oso" a "osa".

5. *A un cambio gráfico mínimo debe corresponder un cambio sonoro* que no afecte la significación. En el ejemplo siguiente vemos empleados varios procedimientos diferentes: alargamiento de la vocal, prolongación de la consonante, tratamiento por separado del elemento agregado y, accidentalmente, un pasaje por el tipo 4 anterior.

Gladys, tratando de interpretar la transformación de *oso* en *osos* hace los siguientes intentos: "oso-s; ososss; osa; osooo; oso-sss; osóss; osoo".

Miguel lee bien "sol", pero al pasar a *solo* él alarga la vocal, leyendo "soool", lo cual quiere decir, simplemente, "sol".

Rubén lee así las transformaciones de "oso":

osos	=	"osso, oso, o-sso"
soso	=	"os-osso, la ese con la oso, ¡oso!"

6. Mezcla de los tipos 5) y 4), lo cual da lugar, por momentos, a bellas soluciones de compromiso en las que una oración entera puede aparecer como respuesta a una transformación.

Omar reconoce la palabra escrita *nene*, y lee la transformación *pnene* como "nenépa", lo cual quiere decir, según él, "un nene que ya es grande y es un papá" Pero la misma letra agregada a otra palabra da lugar a una interpretación distinta (y, por el contraste, se ve que no está funcionando como índice):

oso	=	"oso"
poso	=	"oso-pa"
osos	=	"oso-p, osop".

Cuando le preguntamos qué quiere decir "osop" responde: "un oso que toma la sopa".

Walter hace varios intentos para la transformación *osos*: "oso-esa; oso-se; oso-e", sin quedar satisfecho; en cambio, la siguiente transformación, *soso* le resulta clara: "oso al revés, ¡osa!". Problemas similares se le presentan con las transformaciones de *sol*:

sol	=	"sol"
solo	=	"sol-ol; sol-o; so-os; sol y nube"
solos	=	"os, os-ol; sol-os".

Nuevamente, hay un denominador común entre los que utilizan las respuestas de tipo 4, 5 y 6: todos son niños

que, en el momento de interrogarlos, se encontraban en nivel intermediario (pasaje entre el nivel preoperatorio y el operatorio).

Vamos a dejar de lado los muy contados casos de respuestas correctas (dadas por niños de nivel intermediario o de nivel operatorio) para intentar una explicación global de todos los resultados presentados.

c] *De 4 a 7 años, con o sin ayuda escolar*

El hecho más sorprendente es haber encontrado respuestas muy similares en niños preescolares y en niños a quienes se les está presentando, día a día, el código alfabético y sus misterios (pero como si no hubiera ningún misterio). Recordemos que los niños de 6 a 7 años estaban a mediados del año escolar. ¿Cuántas veces las maestras habrán escrito, descompuesto en letras y sonidos, combinado y recombinado esas palabras iniciales? Nada parece más simple: m-a, ma; ma-ma, mamá. Problema de análisis y síntesis, como nos enseñaron siempre; como se sigue enseñando. Constatación elemental: mientras las maestras prosiguen con las simplicidades aparentes del análisis (de la palabra en sus componentes), y con una síntesis presentada como obvia y natural, los niños aprenden otra cosa.

Hemos visto que algunos niños en edad escolar, tanto como otros preescolares, atienden a la cantidad de letras de un mismo tipo, pero dejando de lado el orden de las letras, y que otros atienden al orden global (en términos de alternancia o de simetría) pero olvidando la cantidad de grafías de cada tipo. Esta atención centrada sobre uno u otro aspecto de la palabra escrita nos parece aún más comprensible cuando observamos la naturaleza de las palabras (y las oraciones) con las que un niño se inicia en la escuela: palabras que pueden ser leídas de la misma manera yendo de izquierda a derecha o de derecha a izquierda (ala, oso, ama, ese) o palabras con sílabas permutables (mamá, papá, nene) constituyen el universo inicial de la escritura. Esas palabras han sido elegidas intencionalmente como siendo palabras "fáciles". Ahora sí podemos preguntarnos: ¿fáciles para quién? ¿Fáciles desde qué punto de vista, a partir de cuál definición de "facilidad"?

Las respuestas de los niños de 4 a 6 años que analizamos antes, relativas al nombre propio (que rara vez cumple con tales requisitos de "facilidad"), parecieran sugerir que es más fácil descubrir que existe un orden no-aleatorio de las letras cuando los caracteres son más variados que cuando se trata de los mismos caracteres repetidos. Por supuesto que una cosa es reproducir una forma gráfica como una sucesión de grafías en un orden fijo, y otra bien distinta es dar una interpretación estable a fragmentos de esa serie; pero, de todos modos, la gran mayoría de estos niños de 6 a 7 años, tanto como la mayoría de los de 4 a 6 años, están aún bien lejos de las correspondencias sonoras estables.

En la muestra de 6-7 años tenemos un dato clave: los niños que atienden a la cantidad de grafías con exclusión del orden, o viceversa, son todos preoperatorios. Nuestra interpretación será la siguiente: la escuela les obliga a un trabajo cognitivo que está por encima de sus capacidades. Es demasiado pedirles que trabajen al mismo tiempo con disociaciones de un todo (la palabra) en sus constituyentes (sílabas y letras), con reconstituciones del todo a partir de sus elementos, con la constitución de subclases de elementos semejantes atendiendo a la cantidad de elementos de cada subclase (2 M y 2 A; 2 S y una O; etc.), y, finalmente, con el orden de los elementos en el todo constituido. El niño preoperatorio no puede hacer todo al mismo tiempo: o bien toma en consideración el orden (pero en términos de alternancias o simetrías), ignorando el número de elementos en cada subclase de elementos semejantes; o bien toma en consideración las subclases, pero con independencia del orden de los elementos en el todo. Para el docente es evidente que las dos sílabas "ma-ma" derivan de un todo al cual se puede volver, ya que el docente puede pensar al mismo tiempo en el todo y en las partes. Pero, desde el punto de vista cognitivo, hace ya bastante tiempo que sabemos que los niños preoperatorios no son capaces de trabajar al mismo tiempo con el todo y con las partes. (Cf. Piaget y Szeminska, 1967, capítulo VII.)

¿Es acaso un defecto ser preoperatorio cuando se tienen apenas 6 años? ¿Será necesario haber franqueado el umbral de las operaciones concretas —en términos de los estadios piagetianos— para poder aprender a leer y escribir? Para aprender de la manera en que la escuela supone, quizás sí;

pero para aprender de otra manera, seguramente no, tal como nos lo sugieren los niños preescolares que hemos estudiado. Estos resultados indican que, en el caso de niños con muy pocas ocasiones de apendizaje extraescolar, y en nivel preoperatorio, la conducción del aprendizaje escolar no estimula un trabajo cognitivo, *al propio nivel de ellos*, que les permita abordar inteligentemente la lengua escrita.

Insistamos sobre esto: para el docente es evidente que de la palabra "mamá" se obtienen las sílabas "ma-ma", y que de la sílaba "ma" se obtienen los fonemas /m/ y /a/, asociados a las letras correspondientes. También le parece evidente pasar de /m/ y /a/ a la sílaba "ma", y de la duplicación de esa sílaba a la palabra. Pero todo el quid de la cuestión está allí: aprender a desconfiar de las evidencias adultas. Porque también es evidente para un adulto que si se llega al mismo número contando dos colecciones de objetos eso quiere decir que tienen la misma cantidad de objetos. Y sin embargo eso no es evidente para un niño preoperatorio.

Pasemos a considerar las respuestas más sorprendentes: aquellas que imaginan que las semejanzas gráficas están asociadas a semejanzas en el significado. Primera constatación: esas respuestas no son privativas de los niños de CB. La única diferencia entre CM y CB consiste en que, de las transformaciones de "mamá" o "papá" puede obtenerse "mucama", como un miembro más de la familia, en CM, en tanto que en CB nos limitamos a los abuelos, tíos, primos y hermanos. Lo insólito es que aparezcan en niños que están recibiendo una enseñanza escolar que se preocupa por establecer, desde el inicio, una correspondencia entre grafías y sonidos del habla. Aquí es donde surge con toda claridad el abismo que puede existir entre el trabajo cognitivo que el niño está desarrollando y el que el maestro supone que está efectuando. Una vez más, se trata de una hipótesis elaborada por el niño mismo, de una creación original. Mal podemos imaginarnos un adulto (docente o no) responsable directo de haber dicho al niño que las palabras con significado próximo se escriben de manera muy parecida, independientemente de las semejanzas sonoras entre ellas. Es, obviamente, una mala hipótesis para abordar un sistema alfabético de escritura, ya que no trabaja sobre las seme-

janzas sonoras. Pero no es una mala hipótesis con respecto a sistemas de escritura aptos para vehiculizar significados. Una vez más estamos aquí en la frontera incierta entre dibujo y escritura; y no cabe duda que en los orígenes históricos de la escritura se comenzó por representar los objetos referidos (dando lugar, necesariamente, a una representación próxima para objetos similares entre sí) antes que los signos lingüísticos como tales.

Señalemos que hasta aquí nos hemos limitado a establecer tipos de respuestas y no, como en las secciones precedentes o en otros capítulos, niveles sucesivos que corresponderían a etapas del desarrollo. Hay dos razones para ello: la primera, que nuestros datos son muy variables de un niño a otro del grupo preescolar, porque si bien casi todos tenían alguna manera de escribir o reconocer el nombre propio (y a menudo los nombres de otros hermanos o amigos), no ocurría lo mismo con palabras como las que estamos analizando ahora; la segunda, es que rara vez un niño daba exclusivamente respuestas de un solo tipo, y el único análisis compatible con los datos sería en términos de tipos de respuestas alternativos compatibles con un mismo nivel. Esto es precisamente lo que podemos hacer con el grupo de 6-7 años donde, gracias a la utilización de un criterio externo (el nivel operatorio) podemos detectar la utilización simultánea de tres tipos de respuestas (con exclusión de los otros) en niños preoperatorios, y una situación equivalente en niños intermediarios (es decir, en el período de transición que precede inmediatamente al nivel operatorio).

En este sentido, las alternancias que los niños intermediarios presentan entre dos hipótesis contradictorias son esclarecedoras. Estas dos hipótesis son: a un cambio gráfico mínimo debe corresponder un cambio mínimo en el significado; a un cambio gráfico debe corresponder un cambio sonoro que no altere básicamente el significado. Cuando trabajan sobre esta segunda hipótesis vemos aparecer alargamientos vocálicos o consonánticos tanto como un tratamiento aparte del signo agregado (del tipo "oso-se" para "osos"), tratamiento que consiste en darle un valor sonoro aproximativo —de preferencia silábico— al final de la emisión de la palabra (incluso cuando el signo agregado se encuentra al comienzo).

Apelar al alargamiento vocálico o consonántico, en una lengua como el castellano, es hacer uso de un recurso que puede ser utilizado para introducir connotaciones afectivas, pero que no modifica la significación del mensaje (contrariamente a lo que ocurre en lenguas que hacen una distinción entre vocales breves y largas). Es hacer uso del conocimiento lingüístico que se posee para responder a la tarea. Una s agregada a oso es bien percibida como la duplicación de un signo previo, que da lugar a una prolongación sonora, sin que el niño sepa aún si lo que hay que prolongar es la consonante o la vocal. No es todavía una buena correspondencia grafema/fonema, pero es ya un intento de hacer variar la pauta sonora para ponerla en relación con la variación visualmente percibida.

VI.5. CÓMO ESCRIBEN LOS NIÑOS CON AYUDA ESCOLAR

Anteriormente nos hemos referido a las producciones escritas en los niños preescolares; vamos a analizar ahora *la evolución de la escritura* en los 28 niños de nuestro estudio longitudinal. Recordemos que se trataba de un grupo de niños concurrentes a una escuela pública, todos provenientes de clase baja que recibían enseñanza sistemática en iguales condiciones desde el punto de vista de los aportes metodológicos: las maestras de las dos secciones de primer grado utilizaban el mismo método y el mismo texto de lectura. Recordemos también que este grupo fue entrevistado en tres ocasiones sucesivas (durante un año, al comienzo, promediar y finalizar el curso).

Nuestro interés principal al presentar esta nueva serie de datos es estudiar de cerca la evolución de las hipótesis infantiles a medida que avanza el programa escolar. Al comienzo de este mismo capítulo (VI. 1) ha quedado planteada una génesis de la escritura en el niño sin ayuda escolar, es decir una génesis independiente de cualquier metodología. Se trata, en lo que sigue, de ver cuál es el desarrollo de la escritura en casos de exposición a procedimientos sistemáticos de aprendizaje. La confrontación entre ambas situaciones puede darnos nuevas respuestas sobre las formas de progreso en los dos casos: según un ritmo natural en el

primero y en función de la propuesta metodológica en el segundo.

La tarea propuesta, para la primera toma, fue la de escribir, sin copia, palabras enseñadas por el maestro y palabras nuevas para el niño pero de dificultad semejante a las anteriores, es decir que respetaran las letras y el tipo de combinatoria de los modelos conocidos. Esta elección se hizo para evitar respuestas del tipo "ésa no la sé", "no me la enseñaron", etc. Durante la segunda toma, se pidió al niño la escritura de otras palabras, siempre con letras conocidas, y la escritura de una oración. También durante la segunda toma, se introdujo una variante en la situación que consistía en presentar imágenes a las que luego se les asociaba una escritura. A esta variante de escritura con imagen se llegó para que fuera el niño mismo quien decidiera (dentro de los límites impuestos por la imagen) qué debía escribir. Había dos tipos de imágenes, una donde se representaban objetos familiares y otra donde aparecía un personaje realizando una acción manifiesta. La tercera toma se diferenció en función del nivel alcanzado por los niños, teniendo la precaución, de todos modos, que escribieran tanto palabras como oraciones. A los más avanzados se les propuso una tarea con otro tipo de dificultad, el plural, es decir la escritura de una marca morfo-sintáctica. Para ello les presentamos una imagen donde figuraban dos niñas saltando a la cuerda.

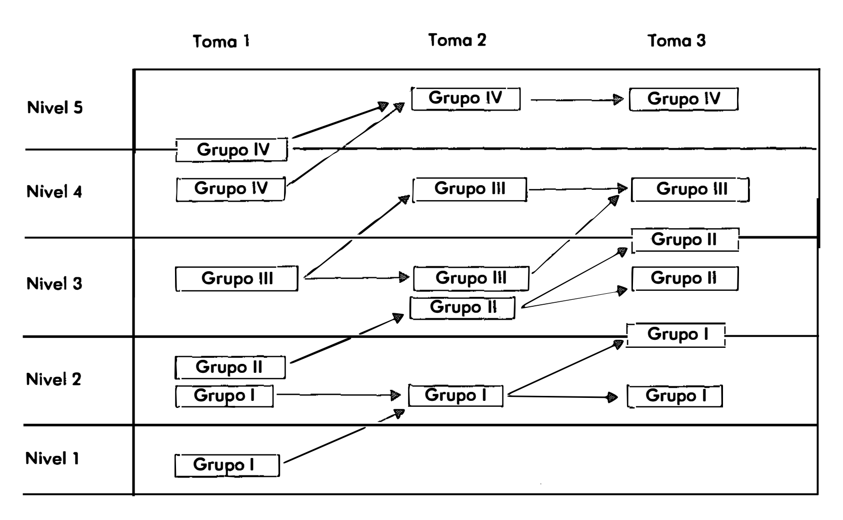
Después de la anticipación sobre la imagen les pedíamos que escribieran. Cada una de estas situaciones fue solicitada en el momento más oportuno, de acuerdo a los niveles de los niños. Tuvimos siempre el cuidado de pedir, con la entonación natural de habla, todas las palabras u oraciones que deseábamos que escribieran. Como se ve la técnica de la situación no representa ni una novedad para el niño, ni comporta dificultades extremas. Lo que la diferencia de las situaciones habituales a las que asiste el niño en la escuela, es la ausencia de corrección de nuestra parte y la manera de interrogarlo.

Nos interesa no sólo el análisis de la escritura en cada toma sino también la evolución de una toma a la siguiente. Las respuestas están agrupadas en función de los avances entre una toma y otra. La categorización de las respuestas en cada toma fue hecha en función de los niveles

sucesivos que proponemos en este mismo capítulo. En cada una de las entrevistas se testeó también el nivel operatorio a través de la prueba de conservación de cantidades discretas.

Si observamos la evolución de estos niños, en función de los niveles de escritura aquí establecidos, llegamos a las siguientes constataciones (el cuadro III resume esta evolución):

CUADRO III. *Evolución de la escritura en los niños escolarizados*



Grupo I (Total: 7 niños). Estos niños tienen como nivel inicial conductas del tipo *1* y *2*; a mediados de año siguen en conductas de tipo *2* y hacia fin de año cinco sujetos se estacionan en conductas propias al nivel *2* en tanto dos sujetos avanzan hacia conductas intermedias entre el nivel *2* y el nivel *3* (es decir, avanzan hacia hipótesis silábicas). Constatamos, pues, que en cinco sujetos no hubo avances y en dos de ellos un progreso mínimo.

El hecho de que este grupo presentara respuestas próximas para la primera, segunda y tercera toma es bastante revelador. ¿A qué podemos atribuir este estacionamiento? No a la influencia del medio, ya que asistían, como el resto de niños, a la misma clase recibiendo el mismo tipo de

enseñanza que los otros. Pero antes de dar una respuesta recordemos cómo hemos caracterizado los niveles *1* y *2*. Lo propio del nivel *1* es identificar la escritura con la reproducción de los rasgos típicos del tipo de escritura reconocida como modelo. Para todos el modelo elegido, de forma preferente, es el propuesto por la maestra. Lo que caracteriza este modelo es la escritura cursiva y la elección de palabras "clave" tipo "mamá", "papá", "oso", etc. (cf. cap. I, sección 2). Los resultados, en la escritura del niño, son siempre grafismos próximos a las letras del modelo docente, "m" y "p" combinadas con todas las vocales que el sujeto recuerda. Ahora bien, en la reproducción gráfica no se retienen sino algunos de los trazos que definen los caracteres. Por ejemplo, en el caso de "m" el número de vueltas es inconstante de un sujeto a otro y hasta en el mismo sujeto. Hay "m" con dos vueltas, con tres, con cuatro y hasta con cinco vueltas. La "p" también presenta representaciones variadas: rasgo vertical sin la vuelta semejante a un 1, rasgo vertical y vuelta separados, varias vueltas para un mismo rasgo vertical, etc. (véase ilustración 11). En lo que respecta al trazo gráfico, señalemos que una interpretación en términos de disgrafia nos parece limitada. En efecto, si bien reconocemos que escribir supone cierto desarrollo de coordinación viso-motora, la hipótesis que nosotros formulamos es la siguiente: si escribir es la reproducción del modelo conocido y el modelo propuesto se reduce a dos consonantes y cinco vocales, ¿qué posibilidad tiene el niño, cuyo contacto con lo escrito proviene casi exclusivamente de la escuela, de descubrir los rasgos pertinentes de cada uno de los caracteres gráficos? Trabajando con "una letra por vez" se impide al sujeto encontrar las distinciones pertinentes entre las letras. (Por ej., para saber que la cantidad de rasgos es una variable fundamental, es preciso saber que *m* se opone a *n*.)

Otra de las características de este grupo es el valor dado a los caracteres de la escritura: los sujetos reproducen siempre *m* y *p* en cantidad variable, como si ambas funcionaran ritualmente en el acto gráfico: "escribir equivale a hacer emes", o bien "m significa que lo que sigue es escritura". (Una niña utiliza la *m* inicial en 9 casos sobre 10.)

También encontramos en este grupo la utilización de letras con valor índice de la presencia de una palabra. (Si

está la *m* dice "mamá"; si está la *p* dice "papá", sin importar el resto.)

Señalemos, finalmente, que para la oposición palabras-oración encontramos las mismas respuestas que en el caso de los no-escolarizados. Las diferencias entre la escritura de una palabra y la escritura de una oración no son mayores que las diferencias entre escrituras de palabras distintas. Los recursos utilizados por los niños son de dos tipos: o bien cambian la variedad de los grafismos (hay ejemplos de recurrir a letras de imprenta), o bien modifican la cantidad pero conservando las características de la escritura de palabras. Y este hecho no puede sorprendernos puesto que para los niños de este nivel la escritura es *una escritura de nombres.* Ellos hacen uso de los pocos recursos de que disponen —variedad y cantidad— para expresar un cambio de significado.

Para evitarnos una descripción detallada de las conductas de este nivel, que no agregaría más a los datos ya analizados con respecto a los niños preescolares, pasamos a comparar estas respuestas con los resultados obtenidos en el dominio de la prueba externa —el nivel operatorio. Al respecto, comprobamos que todo este grupo permaneció en nivel preoperatorio (NC) a través de las tres entrevistas en que fueron testeados.* Seis niños permanecen en nivel NC y uno solo avanza hasta INT a fin de año. En lo que respecta a la acción iterativa de puesta en correspondencia, ninguno de estos sujetos era capaz de hacer una correspondencia correcta en forma espontánea. Llegaban a ella después de múltiples sugerencias, aunque permanecían dando respuestas de NC con respecto a la evaluación de la cantidad.

¿Qué significado tiene esta comprobación? Una serie de hipótesis, que aventuramos con prudencia, podrían servir para explicarla. Podría pensarse en relaciones entre los avances en un dominio y los avances en el otro. Relaciones claro está, no de filiación directa, sino de procedimientos subyacentes a ambos. Uno de ellos, la puesta en correspondencia, es acción constitutiva en el caso del número y acción subyacente en la escritura (claramente expresada en

* Designamos con NC/INT/C los niveles de no-conservación, intermediario y conservación, respectivamente, en la prueba de conservación de cantidades discretas. Para la descripción de la prueba, consultar Inhelder, Sinclair y Bovet, (1975).

los casos de hipótesis silábica: a una grafía corresponde una sílaba de modo sistemático).

También es posible que el tipo de aproximación a los diferentes dominios sea semejante en la medida que es el sujeto quien interpreta el objeto, y que sea el mismo niño quien pone límites a las propuestas del medio en función de su nivel operatorio. En el caso de la enseñanza de la lecto-escritura, es evidente que lo que el maestro pretendía enseñar no es lo que estos niños "aprendieron". Y si los estacionamientos en un dominio y en el otro, no pueden imputarse a la acción del medio, tendríamos que apelar en el caso de la escritura (como en el dominio de las operaciones lógico-matemáticas) a factores internos al sujeto mismo.

Una comparación con las respuestas de los niños no-escolarizados puede servirnos para estudiar la influencia de la enseñanza en este grupo I. Comparando las respuestas de los niños escolarizados con las obtenidas en el estudio transversal encontramos, hacia los 4 y 5 años en clase media y clase baja, conductas de este tipo, que tienden a desaparecer hacia los 6 años en clase media (véase cuadro II). Esto, en lo que respecta a la distribución cuantitativa, pero si hacemos un análisis cualitativo, vemos que hay diferencias notables entre ambos grupos. En efecto, en el caso de los niños escolarizados encontramos que la variedad de caracteres es mucho menor, hay una preeminencia de escrituras que conservan las *m* y *p* del modelo docente. La disponibilidad de formas gráficas también es menor, en tanto los modelos *papá* y *mamá* son más limitados que los modelos del mundo extraescolar. Con respecto a la variedad, la progresión seguida por el docente en la enseñanza ("una letras por vez", comenzando por *m, p, s*) puede ser seguida perfectamente en las producciones escritas de los niños. Así es que durante la primera toma, al comienzo del año, dos de los siete sujetos escriben todo lo que se les pide, según la fórmula "*m* + vocal"; los cinco restantes escriben según la fórmula "*m* o *p* + vocal". Durante la segunda toma, aparecen además *s, l, t* y *n*; finalmente, en la tercera toma, algunos se estacionan usando las grafías anteriores y otros agregan *r* y *g*, siempre en combinación con vocales.

¿Cómo se pueden explicar estas diferencias con respecto

a los no-escolarizados? La única respuesta que encontramos es atribuible al modelo propuesto. Si el modelo se toma del mundo circundante, se va a encontrar una mayor variedad en las grafías y en las combinaciones de grafías; en cambio, si el modelo se reduce a palabras con sólo dos grafías que se repiten, la probabilidad de variación para escrituras nuevas es mucho menor. A esto se agrega la escritura cursiva (como "letra escolar") que produce caracteres mucho menos diferenciados. Hay entonces diferencias en función del modelo externo; pero esto no supone mecanismos conceptuales diferentes, pues en este grupo, como en los no-escolarizados, hay alternancia, cantidad más o menos fija de caracteres, lectura global no-analizable, etcétera.

Si los resultados después de un largo período de aprendizaje no se diferencian de las adquisiciones espontáneas, y si el aprovechamieto ha sido casi nulo, cabría preguntarse entonces qué han aprendido estos sujetos.

Es importante tener en cuenta que, al finalizar el curso escolar, estos niños pueden escribir correctamente algunas de las palabras propuestas por el maestro (generalmente *oso, mamá, papá, nene*), pero cuando aceptan abordar la escritura de nuevas palabras, testimonian regresiones notables. Desde el punto de vista escolar han aprendido, al menos, a reproducir ciertos estímulos presentados, pero desde el punto de vista conceptual la evolución ha sido mínima, porque aprender la respuesta correcta dentro de un contexto no garantiza el progreso en el razonamiento mismo. Reconocer y reproducir las grafías del código no implica conocer el funcionamiento mismo del sistema alfabético. Frente a situaciones nuevas los sujetos reaccionan siguiendo las pautas de una aproximación cognitiva al objeto, elaborando los estímulos que el medio escolar le propone según hipótesis propias.

Otro hecho, también importante, fue la persistente resistencia de estos niños a escribir palabras nuevas. Uno de ellos se justifica afirmando: "no sé, tengo la cabeza como un burro, ¡soy un burro!" Esto, en la boca de un niño de 6 años, después de la experiencia de un año, es desolador. Y revela dos de los problemas más graves del sistema de enseñanza: uno de ellos, que si el niño no aprende es culpa y responsabilidad suya, y el segundo, el haber coartado sus

posibilidades creadoras (el probar, el ensayar con todos los riesgos y errores que eso implica) creando una dependencia total del maestro que le enseña. Algo que es importante de notar, es que la resistencia a escribir se incrementa hacia el final del año escolar.

Grupo II (Total: 6 sujetos). Ubicamos en este grupo a los niños que se encontraban al comienzo del curso en el nivel *2*, hacia mediados de año en el nivel *3* (hipótesis silábica) y a fin de año o bien continuaban en nivel *3* (tres niños) o bien avanzaban ubicándose en la transición entre *3* y *4* (tres niños).

Recordemos que en el grupo I tenemos sujetos que parten de un nivel *1-2* y que permanecen en nivel *2* durante todo el curso escolar; en el grupo II que analizamos aquí hay sujetos que aun partiendo del mismo nivel inicial pueden realizar progresos ulteriores.

Tenemos que señalar el hecho, importantísimo a nuestro entender, de que el progreso se realiza según los niveles establecidos para los sujetos preescolares. Y esto es aún más sorprendente en los casos de exposición a una enseñanza sistemática. En efecto, es obvio que ninguna de las dos maestras de nuestro grupo experimental enseñó que para escribir "pato" era suficiente poner *ao*, como lo testimonian los 6 sujetos de este grupo. Veamos un ejemplo bien demostrativo (ver ilustración 12):

Griselda escribe durante la primera toma:

"mamá" como *ma*, "papá... como *mp*, "mesa" como *mo*, "palo", como *mM*, "nene" como *mE* y "oso" como *mR* (donde *R* es un grafismo confuso).

Durante la segunda toma, escribe correctamente oso, mamá, papá; "pato" como *ao*, "florero" como *oeo*, "sol" como *so*, y "sapo" como *so*.

Durante la tercera toma, "paloma" es escrita como *pama*, "león", *leo* y "nudo", *neo*.

Griselda es un ejemplo claro de la progresión propia a este grupo II. Comienza en nivel *2* (combinaciones compuestas de *m* inicial más algún signo distintivo que marca el cambio de significado), pasa al nivel *3* (escritura silábica, una grafía por cada sílaba), y llega al nivel *4* (escri-

tura casi alfabética con resabios silábicos). Afirmamos que este hecho es sorprendente porque, a pesar de las propuestas metodológicas de escritura alfabética, la niña escribe a mitad de año según un criterio silábico, y sólo posteriormente llega a una aproximación alfabética. Esto demuestra, en primer lugar, el *carácter interno* de la hipótesis silábica en tanto hipótesis construida por el niño y no impuesta por el medio. Y, en segundo lugar, sugiere el *carácter necesario* de pasaje por una etapa de hipótesis silábica para comenzar a dar valor sonoro a la escritura.

Cuando pasamos de la escritura de nombres a la escritura de oraciones, se puede conservar la escritura silábica —es decir, otorgar un valor sonoro a cada grafía— o intentar representar otras unidades (siempre menores que la unidad de la cual se parte) pero sin otorgarles valor sonoro. Sigamos, para ejemplificar, con Griselda. La propuesta de escritura de oración se realizó en la segunda toma.

"mi mamá sala la sopa" da lugar a una escritura de *iamaaaa*, mientras que "la nena está comiendo" a: *dma aolo* (la primera oración fue propuesta por nosotros, la segunda por la niña, a raíz de una anticipación sobre una imagen).

Esta oscilación, claramente representada en Griselda, entre dar un valor sonoro a las letras pero escribir sin dejar blancos, o bien realizar separaciones en lo escrito pero sin adjudicar valor sonoro a las grafías, es una de las características de este grupo. De los seis sujetos ubicados en él, cinco de ellos proponen alternativamente una u otra solución. Esto indicaría que cuando el sujeto piensa que debe representar el valor sonoro (ya sea según hipótesis silábica o hipótesis cuasi alfabética) no es capaz de pensar en las separaciones de la oración en unidades menores (cf. cap. IV). Y, en tanto trabaja en el nivel de los constituyentes inmediatos (sujeto-predicado) no puede pensar simultáneamente en el valor sonoro de los elementos.

Comparando las respuestas de este grupo con las respuestas obtenidas en la prueba operatoria, constatamos que todos los sujetos se encontraban en el nivel INT hacia final de año, habiendo seguido las progresiones: NC/INT/INT en 1 caso; NC/NC/INT, en 2 casos; y INT/INT/INT en 3 casos.* Es-

* Es necesario advertir que los sujetos estacionarios en el nivel

tas conductas de fluctuación encontradas en el campo de la escritura, coinciden con las conductas típicas del estadio INT, donde el sujeto puede dar diferentes tipos de respuestas según qué aspectos de la situación tome en cuenta. Los sujetos de este grupo muestran un progreso en la conceptualización de la escritura paralelamente a un avance en el nivel operatorio. Si bien es cierto, aunque no podamos dar el detalle del avance en cada toma y, por lo tanto, dar una explicación exhaustiva de los mecanismos y razones de pasaje, lo que queda claro es que las adquisiciones se realizan por vías que no son las esperadas escolarmente.

Grupo III (Total: 12 niños). Encontramos a este grupo ya en nivel *3* (hipótesis silábica) al comienzo del año escolar. Hacia mediados de año algunos (seis sujetos) siguen en nivel *3* en tanto otros (seis sujetos) pasan a nivel *4* (pasaje entre la hipótesis silábica y la alfabética); pero los doce niños se ubican en el nivel *4* a mediados o a fines del año escolar. (Dos sujetos que se encontraban en nivel *4* durante la segunda toma no pudieron ser testeados en escritura por tercera vez).

El progreso evidenciado por este tercer grupo no hace más que confirmar lo expuesto respecto al segundo grupo: el carácter interno y constructivo de la etapa que denominamos hipótesis silábica y la necesidad de pasar por este nivel. Pero agrega un dato más que queremos comentar. Este grupo se encontraba en el nivel *3* a comienzo del curso y llega a nivel *4*, masivamente, hacia fines del mismo. ¿Qué nos dice este dato? Es evidente que si nos situamos en el punto final del proceso —acceso a la escritura alfabética— su logro está en estrecha relación con el punto de partida. O, dicho en otros términos, un sujeto que comienza su escolaridad ubicándose en el nivel *3* aquí descripto, tiene "buen pronóstico" con respecto al aprendizaje que se desarrollará en un año escolar. Y este "buen pronóstico" se debe a que iniciaron el aprendizaje con una hipótesis específicamente lingüística para abordar la escritura.

Con respecto al nivel operatorio, todos los sujetos excepto uno se encontraban en INT o C hacia fin del año escolar, a

INT habían hecho progresos en el interior de este nivel. En el análisis detallado habíamos diferenciado el nivel INT en: INT—, INT e INT+.

pesar de grandes variaciones en lo que respecta al nivel inicial.

En cuanto a la escritura de una oración, las fluctuaciones descriptas en términos de otorgar valor sonoro a las letras pero escribir sin dejar blancos, o realizar separaciones en la escritura pero sin pensar en el valor sonoro de los elementos, se continúa en este tercer grupo, aunque son características observadas solamente hacia mediados de año. Posteriormente los sujetos superan esta oscilación, registrándose una búsqueda más exhaustiva de las unidades constituyentes del todo del cual se parte. Veamos un par de ejemplos:

Javier, escribe en la segunda toma, "la nena cocina" de la siguiente forma *nana moisin*. En la tercer toma, "un sapo salta en la pileta" da lugar a *usapo salta enlapileta.*

Marcelo, escribe durante la segunda toma, "mi mamá sala la sopa", como *mimamásabonsa.* Y, durante la tercera entrevista, "un sapo nada en la pileta" como *1 sapo nada pi le.*

Como vemos, las respuestas de ambos en la segunda entrevista muestran claramente la fluctuación entre las unidades que se están buscando. Javier separa la oración en dos, atribuyendo a una parte el sujeto y a la otra el predicado de la oración. Marcelo conserva más la preocupación por los valores sonoros que por las unidades menores de la oración, y escribe sin dejar blancos. Durante la tercera toma, ambos llegan a separaciones en unidades menores al mismo tiempo que conservan, aproximadamente, los valores sonoros. Pero mientras uno de ellos —Javier— junta donde tendría que ir separado, el otro, separa lo que tendría que ir junto. Y esta diferencia no es casual; si se analizan las producciones anteriores vemos que Javier estuvo anteriormente más preocupado por las unidades a encontrar mientras que Marcelo se preocupaba por las correspondencias gráfico-sonoras. La consideración alternativa de uno u otro aspecto y los intentos de conciliación es lo que caracteriza este grupo y lo que explica el alto porcentaje de "errores" cometidos por todos los sujetos. En efecto, es entre estos 12 sujetos que encontramos la mayor cantidad de respuestas categorizadas por la escuela como "errores"; entran en esta categoría todas las omisiones, inversiones, sustituciones, etc. (Señalemos que es sólo a partir de estas

formas de escritura que la escuela habla de "errores", ya que trata las escrituras anteriores como un simple mamarracho, o sea, como no-escritura.) Ahora bien, ¿es legítimo llamar error al producto de un profundo trabajo intelectual? Cuando el niño aplica la hipótesis silábica hace corresponder una grafía a sílabas que, en su transcripción alfabética, pueden tener una letra (como en caso de las vocales en castellano), dos, tres y hasta cuatro letras. Es evidente que ellos "omiten" escribir lo que desconocen: la transcripción alfabética de cada sílaba. Las inversiones, por su parte, pueden ser también el resultado de la necesidad de hacer una correspondencia gráfico-sonora, tarea de gran dificultad, que comporta en muchas ocasiones la pérdida del orden. Un ejemplo, puede aclarar este punto.

César, mientras trata de escribir "pato", se autodicta de la siguiente manera: pa-to, la t (escribe: *pa*), pa, la p otra vez, la pe, pa-to (agrega *p*, queda *pap*). Al escribir "pie", dice: pie, pie, è, pie, (escribe *p*), è la é, pie (agrega *e* a la izquierda de *p*, queda: *ep*).

Y, finalmente, también las sustituciones pueden ser explicadas. Cuando el sujeto no identifica el grafismo correspondiente a cada valor sonoro o el valor sonoro de cada grafismo, inevitablemente produce sustituciones. De todas maneras, es preciso advertir que aun desconociendo todas las reglas de la transcripción gráfica, saben que se trata de darle valor sonoro a la escritura, o sea, han descubierto el principio mismo de nuestro sistema de escritura. Estas inversiones, sustituciones, omisiones, etc., aparecen tanto en la escritura de palabras como en la de oraciones. ¿Por qué encontramos con tal frecuencia los llamados "errores", evidenciados con claridad en este grupo del cual afirmamos, es el que mejor "pronóstico" ha presentado? ¿No estará la escuela tomando como resultados definitivos los pasos constructivos intermedios de un proceso? Al contrario de lo que se ha sostenido hasta el presente, nosotros consideramos que esos "errores" ponen en evidencia los mecanismos de construcción del conocimiento.

Grupo IV (Total: 3 niños). Este grupo, el más minoritario, está constituido por niños que desde el comienzo de año se ubican en el nivel *4* (o entre *4* y *5*) y que hacia fin de

año sabían escribir, es decir, conocían las reglas del código alfabético. Presentan, sin embargo, dificultades con respecto a la ortografía y a la separación entre palabras. Hay en este grupo 3 sujetos, todos con nivel operatorio C hacia fin de curso. Las progresiones seguidas fueron las siguientes: INT/C/C, 1 sujeto; INT/INT/C, 1 sujeto y C/C/C 1 sujeto.

El hecho de que los miembros de este grupo, quienes ya conocen en sentido estricto el funcionamiento del código alfabético, presenten problemas ortográficos o de separación entre palabras, nos indica que es necesario distinguir ambos aspectos. Haber descubierto la posibilidad de representación gráfica de los sonidos del lenguaje, no es haber comprendido todo el sistema escrito. Y uno no implica, automáticamente, el otro, porque la escritura no es solamente la representación gráfica del aspecto sonoro del lenguaje. La escritura contiene "marcas" que tienen un significado específico.

Pensemos, por ejemplo, en el *plural*. Sabemos que en castellano muchos plurales de nombres se forman agregando el morfema /s/ al morfema de base, representado por la grafía *s*. Aparentemente la escritura de un nombre plural no tendría por qué presentar dificultades. Pero veamos qué ocurre cuando se lo proponemos a los niños. La situación consistía —como dijimos— en presentar una imagen donde figuraban dos nenas saltando a la cuerda, y en solicitar la escritura asociada a ella. Esta situación fue presentada a seis sujetos: los tres sujetos del grupo IV y tres sujetos, de los más avanzados del grupo III. Todos ellos describieron la imagen como "dos nenas saltan" o "las nenas están saltando". De los seis sujetos entrevistados, sólo uno de ellos —ubicado en el grupo IV— pudo distinguir el plural mediante la grafía *s* final, dando lugar a "nenas saltando". El resto de los niños propuso soluciones muy curiosas: en dos casos se agrega el número *2* delante de la oración escrita en singular; en un caso se repite "nena" dos veces, quedando escrito "la nena nena salta"; hay un caso de oración escrita en singular y un caso de repetición, dos veces, de la oración completa.

Es evidente que si se piensa en la transcripción gráfica del fonema /s/, ella no comporta dificultades para estos niños. Podría aducirse que la transcripción no se realiza debido a las características dialectales del habla rioplatense

(las /s/ finales no se pronuncian en muchos casos). Pero el plural más que un problema de transcripción sonora es el descubrimiento de una "marca" con valor funcional dentro de la escritura. Que los niños ofrezcan soluciones diversas a esta situación es una demostración más de la aproximación cognitiva que ponen en juego. Como vemos el problema de cuáles son los elementos del lenguaje que la escritura representa y de qué modo los representa sigue estando vigente. El niño no hace, exclusivamente, un análisis en términos sonoros, sino que también hace un análisis en función del contenido a representar. Es debido a este último que nos ofrece soluciones bien originales: o bien repitiendo el nombre dos veces —puesto que hay dos personajes— o la oración completa dos veces. Pero también se puede agregar el número 2 como marca que adquiere un valor ideográfico dejando intacta la escritura alfabética del enunciado. Si presentamos estos últimos datos fue para mostrar, una vez más, que la escritura no puede ser reducida a una transcripción del habla, pues tiene además de las reglas de transcripción sonora, otras reglas propias que el niño irá descubriendo paulatinamente.

Volviendo a nuestras preguntas iniciales, los resultados de este seguimiento han puesto de manifiesto algunos puntos que podrían resumirse así:

- Mientras el docente sigue un programa utilizando una metodología igual para todos los niños, no todos avanzan al mismo ritmo.
- Los que llegan finalmente a aprender a escribir durante el curso escolar, son aquellos que partieron de niveles bastante avanzados en la conceptualización. Los que no aprendieron, en el curso del mismo tiempo, se ubican en los niveles iniciales de conceptualización.
- No se observaron saltos bruscos en el aprendizaje. Todos los sujetos progresaron siguiendo los pasos en la conceptualización que hemos descripto en el niño preescolar.
- Parecería que la enseñanza sistemática, tal cual existe actualmente, se dirige exclusivamente a aquellos niños que ya han recorrido un largo camino antes de entrar a la escuela.
- No se encontraron diferencias muy marcadas en las res-

puestas de los niños escolarizados con respecto a los preescolares.

Recordemos que los datos aquí presentados sobre los niños en curso de escolarización fueron recogidos por nosotros antes de realizar las investigaciones sobre los niños preescolares. Nuestras técnicas no eran entonces suficientemente finas como para permitirnos observar el detalle mismo de esta evolución. Estudios posteriores nos permitirán volver a estudiar el desarrollo de las conceptualizaciones sobre la escritura en niños de primer grado, pero de una manera nueva, gracias a lo que hemos aprendido con los niños preescolares.

Queda en pie un problema importante que solamente estudios de tipo longitudinal podrá resolver: a partir de un mismo nivel inicial vemos a los sujetos del grupo I avanzar muy lentamente y a los del grupo II más rápidamente. Vemos también que los avances en escritura coinciden con un progreso operatorio (hablamos explícitamente de coincidencia y no de relación causal). Los problemas de ritmo de desarrollo están vinculados pero son diferentes de los problemas de secuencia de niveles o etapas en el desarrollo. *Nuestro análisis está centrado en la sucesión de etapas.* En este sentido, los resultados que presentamos son sorprendentes, porque indican una *progresión regular, con o sin intervención escolar.* Más aún, con una intervención escolar que intenta hacer entrar de inmediato al sujeto al sistema alfabético de escritura, vemos a los niños avanzar a través de una serie de etapas no previstas por el método ni por el docente.

VII. LECTURA, DIALECTO E IDEOLOGÍA

Es un lugar común insistir en que debe corregirse la pronunciación de los alumnos para evitar dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura. En este capítulo sostendremos una tesis contraria: la supuesta "pronunciación correcta" ignora las variantes dialectales, impone la norma de habla de la clase dominante (la norma real o idealizada) y, al hacerlo, introduce un contenido ideológico desde los comienzos mismos del aprendizaje de la lectura.

Muchas veces se ha puesto de manifiesto el contenido ideológico de los libros de lectura, libros que rara vez hablan del obrero y demasiado a menudo de la familia de clase media, una familia donde la mamá regularmente borda, teje y prepara la comida, mientras el papá lee el diario; una familia que vive en una casa donde hay por lo menos dos dormitorios y un salón, sin contar baño y cocina; una familia que las ilustraciones presentan bien vestida y peinada, con piel blanca y cabellos claros. En resumen, una familia que no tiene nada que ver con las condiciones de vida reales de la mayoría de la población de América Latina. Un niño ideal de clase media elevado al rango de modelo de identificación para los niños del continente.

Los docentes de primer grado (en su mayoría mujeres) rara vez son conscientes de las incongruencias en las que caen al transmitir los "clichés" ideológicos de la burguesía. Valgan dos anécdotas a título de ejemplo. Una maestra de primer grado de una escuela de la periferia de la capital argentina está en su sexto mes de embarazo; enseñando la famosa serie "mamá, papá, nene, nena" no duda en formular a su clase la pregunta "¿quién es el que trabaja en la familia?" esperando, naturalmente, que la respuesta sea "el papá". Entonces, ¿qué es lo que ella, maestra y futura madre, está haciendo? ¿No es acaso un trabajo? ¿Por qué la mamá deberá siempre "ocuparse de las tareas domésticas", andar siempre atareada de un lado a otro, mientras en la escuela otra mujer enseña a sus hijos que las mujeres no trabajan?

Otra maestra de una escuela similar da una lección sobre "las partes de la casa". En apariencia, una lección para enriquecer el vocabulario: cocina, dormitorio, salón, baño. Pero esa lección está dirigida a niños que, en su mayoría, viven en villas-miseria, en casas de construcción precaria donde una sola habitación cumple con todas las funciones. Entonces, en realidad, se trata de una lección bien diferente: se les está enseñando a esos niños que lo que ellos tienen no es realmente una casa; creían tenerla —casa al fin, aunque diferente de otras— pero en la escuela aprenderán que no es así.

Los contenidos ideológicos de la clase social dominante no sólo se transmiten en las lecciones de historia o geografía; no sólo se deslizan en las páginas de los libros de lectura. Incluso en la transmisión de las nociones aparentemente "neutras", en las ramas aparentemente menos "ideologizadas" de la enseñanza, como la presentación del código alfabético, la ideología hace su aparición. Esto lo vamos a ilustrar con el caso de la doble ele en español, es decir, la letra *ll*. Esta letra es la representación ortográfica de sonidos bastante diferentes en las distintas regiones de la comunidad hispanohablante. Un fenómeno muy importante y de gran extensión geográfica es el que se conoce con el nombre de *yeísmo*. Consiste en lo siguiente: pérdida de la pronunciación propia de *ll* (fonéticamente, una consonante lateral dorsopalatal) y asimilación a la pronunciación de la *y* (cf. Malmberg, adaptación de Bès, 1977, pp. 53-54).

La articulación dominante en España y América para *ll* e *y* es, técnicamente, una fricativa dorsopalatal sonora, con sonido semejante al del inglés "yes" o al francés "piller". Pero "en la zona del Río de la Plata y adyacencias, especialmente en las ciudades de Buenos Aires, Rosario y Montevideo, *y* y *ll* se pronuncian con un sonido rehilado, semejante al sonoro francés de 'jambe', caracterizado por una articulación anterior (prepalatal o alveolar) y por la vibración de los órganos que lo articulan' (Malmberg, pp. 59-60).

Lo importante no es aquí, para nuestros fines, la descripción fonética del fenómeno sino que, de hecho, estamos frente a un caso de dos grafemas (*ll* e *y*) que representan un único fonema. (Esto, dejando de lado los casos en donde *y* representa la vocal *i*, como en "hoy", "ley", etc.)

En la práctica escolar argentina se cruzan dos fenóme-

nos: por un lado, la tendencia a presentar el sistema alfabético como un sistema donde a cada grafismo corresponde un solo sonido; por otro lado, el hecho que en la ciudad de Buenos Aires se considera la distinción entre *ll* e *y* como signo de corrección. Estos dos fenómenos conjugados llevan a los docentes a introducir la letra *ll* con su valor sonoro tradicional (aunque ya muy poco real), con lo cual cumplen con un doble objetivo: evitar una nueva excepción a las reglas, e introducir al mismo tiempo a los niños "en el buen decir", "la buena pronunciación". La tentación de la *ll* es muy grande: puesto que sabemos cómo *habría* que pronunciarla, ¿por qué no enseñar el sonido correspondiente?

El problema es que "el sonido correspondiente" no corresponde a ningún sonido real ni del habla del docente ni de los niños. Supongamos que el docente sea de origen rioplatense pero que enseñe en una escuela próxima a una villa-miseria. En la Argentina no existe, oficialmente hablando, ningún problema lingüístico. Sin embargo, ese docente se encontrará con una gran variedad lingüística en el aula, ya que los niños de una villa-miseria vienen de distintas provincias del interior del país, o de países limítrofes como Paraguay y Bolivia. ¿Cuál es la norma de pronunciación que este docente puede adoptar?

La situación que planteamos no tiene nada de irreal. De los 28 niños que interrogamos en nuestro primer trabajo de investigación en una escuela de este tipo, solamente 6 provenían de familias oriundas de la zona. Diez provincias argentinas (Salta, Entre Ríos, Corrientes, Mendoza, Córdoba, Santiago del Estero, Tucumán, Chaco, Misiones y Santa Fe) y dos países limítrofes (Chile y Bolivia) constituían los lugares de origen de las restantes familias. Con una niña de ese grupo, Laura, nacida en Entre Ríos de padre tucumano, tenemos hacia fines de su primer año escolar el diálogo que sigue. Laura tiene entonces 7 años, y la maestra ha introducido las letras *k*, *ll* y *ñ* utilizando palabras generadoras como "kinoto", "muñeco" y "pollito". (En la transcripción del diálogo utilizaremos *ll* para la pronunciación tradicional de esta letra, *y* para la pronunciación rioplatense, e *i* cuando corresponda a un sonido vocálico.) *

* Estos datos fueron presentados inicialmente en E. Ferreiro (1975).

¿Conocés esta letra? (*y*)	La i. Cuando va sola es una i. Cuando va acompañada también... Y también hay otra *i* de otra clase.
(Escribe *poyo*) ¿Qué dice acá?	...No sé lo que dice ahí... u... po-i-po. No sé.
(Escribe *yo*) ¿Así lo sabés leer?	Tampoco porque nosotros... Únicamente cuando nos ponen en el título, ¿vio?, se la pone sola, y también cuando se la pone en dictado, también se la pone sola. En dictado también.
(Escribe *ya*) ¿Y así entendés?	Ahí tampoco.
(Escribe *pollo*) ¿Y esto?	Pollo, dice (pronunciando enfáticamente la *ll*). Sí, porque a nosotros también nos enseñaron lluvia. No se dice yuvia, se dice lluvia.
¡Ah! ¿No se dice yuvia?	No. La señorita nos enseñó que se dice lluvia.
Y cuando vos vas a la carnicería, ¿qué pedís, un poyo o un pollo?	¡Poyo!, eso se dice poyo, pero... Pero lluvia se dice lluvia.
¿Y acá qué decía? (*pollo*)	Ahí dice... pollo (pronunciando marcadamente la *ll*, muy segura y con énfasis).
¿Cómo se dice: pollo o poyo?	Poyo se dice.
¿Y cómo se escribe?	¿Cómo se escribe qué?
¡Poyo!	Poyo, no sé cómo se escribe... (en tono bajo, dubitativo). Leer, nosotros sabemos, pero algunas letras...
¿Esto qué es? (*pollo*)	Pollo.
¿Y pollo qué es?	¿Pollo? Pollo es... es un animal. También se puede decir pollo, pollo y poyo.
Se pueden decir las dos cosas...	Sí, porque el animal es la misma palabra y es el mismo animal.

Es el mismo animal ¿Tiene dos nombres?

Dos nombres no tiene. Tiene poyo y po... Bueno, tiene dos nombres. Únicamente se le puede decir de eso cualquier nombre, pero dos nombres no tiene.

Es poyo o pollo. Y cuando escribo, ¿qué tengo que poner: poyo o pollo?

¡Cualquier cosa!

Cualquiera de los dos. Pero yuvia y lluvia, ¿cómo es? ¿Yuvia no se dice?

Llu, lluvia únicamente, lluvia. No; tiene dos nombres, pero no se le puede decir yuvia. Si no, está la palabra patas p'arriba.

¿Cómo es eso?

¿La palabra patas p'arriba? Si no dice lluvia, ¡entonces no se puede escribir! Porque, únicamente que se dice lluvia.

Si no se dice lluvia no se puede escribir...

Sí, también se puede escribir yuvia pero se dice lluvia. La señorita nos dijo así.

Cuando cae mucha agua, ¿cómo decís vos? ¡Ay, cómo está!...

¡Ay, cómo cae mucha lluvia! (tono marcadamente forzado. Laura percibe la artificialidad de la expresión y se excusa de inmediato). Bueno pero así se habla, no se dice así, de otra forma... La señorita nos dijo así, no hay que decir de otra forma...

Pero en la carnicería vos vas a pedir un poyo...

Sí, poyo, no pollo. Un poyo. No se dice pollo.

Se dice poyo, no pollo...

Sí, pero también se puede decir. (Sobreentendido: se puede decir pollo.)

Alguna gente de otros lados dice pollo, ¿no? Pero nosotros acá decimos poyo.

Poyo, sí. Por ejemplo, por ahí donde vive mi madrina es una viya, y ahí todos hablan de otra forma.

¿Por dónde vive tu madrina?	¿Vio donde está el hospital? Bueno, por ahí es, para adentro, y... hay todo cayes de tierra, está toda la basura por atrás.
¿Y por qué hablan distinto ahí?	No sé, es gente de otra parte, de otro pueblo.
Claro. En cada pueblo hablan de una manera un poco distinta.	
	Porque a los italianos nosotros no les podemos entender. Porque hay una nena que es amiga mía que tiene los padres italianos y cada vez que la llaman, ¡no sé cómo ellos le dirán!
¿Vos naciste en Entre Ríos, no?	
	No, yo no. Yo nací acá en Argentina.
¿Y en Entre Ríos cómo hablan?	¿En Entre Ríos? ...Hablan un poco igual que nosotros pero no hablan... bien, como argentinos.
¿Quiénes hablan bien como argentinos?	
	Nosotros que somos argentinos. Yo, por ejemplo; mi papá... No, mi papá no. Mi papá es tucumano pero habla como argentino... No sé... Él es tucumano...
¿Y si hablara como tucumano estaría mal?	
	Igual habla como tucumano, pero habla como argentino. *Sabe* hablar. Pero él a veces me llama, ¡y no sé cómo dirá...! Me llama Laura pero dice de otra forma. En tucumano me habla.
Pero es como pollo y poyo...	Sí, y en Tucumán se dice *poio*... (Se queda perpleja con lo que acaba de descubrir.)

¿Y cómo está mejor: poio o poyo?	Poyo... (en voz muy baja: reflexiona y luego prosigue, con convicción). Sí, pero hay otros países que hablan de otra forma y lo tienen que decir como ellos lo dicen. No van a empezar a hablar... como si fuera que está mal. Nosotros no le vamos a tener que enseñar a ellos, no. A ellos le enseñan como saben.

El ejemplo es bastante elocuente. La capacidad de razonar de Laura y de tomar conciencia de las diferencias dialectales que conoce es realmente notable. No menos notable es el desconocimiento escolar de ese mismo problema: bajo las apariencias ingenuas de enseñar "una letra más" se está introduciendo una discriminación ideológica entre "buenos" y "malos" dialectos, entre formas "cultas" o "incultas" del habla. A los actos de comunicación efectivos se sobreimpone un habla regida por una normatividad ajena a los usuarios del lenguaje: en la escuela aprendemos que se debe hablar con *ll*. De otro modo, ¿cómo podríamos escribir la *ll* si no la pronunciamos? Precisamente, ése es el nudo del problema: la pretensión absurda de que cada grafismo corresponda unívocamente a un sonido conduce, inevitablemente, a un callejón sin salida, inconsistente desde el punto de vista lingüístico, insostenible desde el punto de vista ideológico, contradictorio desde el punto de vista didáctico, y peligrosamente teñido de connotaciones dependientes desde el punto de vista ideológico. Analicemos estos problemas, de la mano de Laura.

Sin poseer ninguno de los términos técnicos que le permitirían precisar su pensamiento, Laura consigue expresar todas las distinciones pertinentes: nos dice que no es correcto considerar a pollo y poyo como dos nombres diferentes, sino como dos maneras diferentes de pronunciar el mismo nombre, como dos variantes admisibles de articular el mismo significante compartido; nos señala la dificultad que cualquier hablante tiene para adoptar imitativamente el dialecto de otro ("no sé cómo dirá", referido claramente a un modo de pronunciación irreproducible);

nos hace percibir claramente el conflicto entre la pauta escolar aprendida como "pauta culta" que permite acceder a la lengua escrita ("si no se dice lluvia, entonces no se puede escribir"), y la identificación de formas diferentes de habla —la de su propio padre— reconocidas como distintas de las del docente, doblemente inferiores por no ser ni las de la escuela ni las de la capital del país.

(El problema de la distinción entre los "argentinos" y los "entrerrianos" o "tucumanos" es un problema diferente, que no es propio de Laura sino de cualquier niño de esta edad. El problema del reconocimiento de la doble pertenencia —a la provincia de origen y al país— exige el manejo de las relaciones lógicas de inclusión de clases: si A es un subconjunto de B, entonces todos los *a* son también *b*, sin dejar de ser *a*. Esto no es una evidencia lógica sino alrededor de los 8 o 9 años.)

Finalmente, Laura termina en una expresión de respeto hacia las variantes dialectales de la lengua que sería maravillosa si los docentes la compartieran: "Sí, pero hay otros países (comprendamos que para Laura país es sinónimo de otras regiones, otros lugares) que hablan de otra forma y lo tienen que decir así como ellos lo dicen. No van a empezar a hablar... como si fuera que está mal. Nosotros no le vamos a tener que enseñar a ellos, no. A ellos le enseñan como saben."

La clara percepción de Laura de las diferencias connotadas por las pronunciaciones *y/ll* fue percibida también por otros niños. Uno de ellos nos explicó que la diferencia entre las pronunciaciones "pollo" y "poyo" es la siguiente: "*pollo* es el animal vivo; *poyo* es el muerto". Y otro nos explicó que "*cayes* son las de tierra, y *calles* las de a(s)falto". La transmisión ideológica fue eficaz; ella llegó al receptor; el niño comprendió que la diferencia de pronunciación va ligada a una valoración diferente: lo vivo contra lo muerto, el asfalto de la ciudad contra la tierra del campo y el suburbio.

El problema está lejos de restringirse a la *ll*. El español pasa por ser un ejemplo claro de escritura acorde con los principios alfabéticos y, sin embargo, cuando tomamos en cuenta la variedad de la comunidad hispanohablante, las arbitrariedades ortográficas aparecen. Dos palabras bien diferentes en escritura como *cesto* y *sexto* son idénticas a

nivel oral para un rioplatense; en la misma región la *s* del plural, aunque se escribe regularmente, es casi inaudible a nivel oral, así como la *s* en ciertos grupos consonánticos ("fó[s]foro[s]", "re[s]frío", o "a(s)falto", etcétera).

Un problema interesante es la acción inversa que la escritura ejerce con respecto a las ideas que el hablante se forja de su propia pronunciación. De tanto escribir "hueso" de esta manera estamos convencidos de pronunciar así, aunque decimos en realidad "güeso"; escribimos "agujero" pero decimos "aujero"; escribimos "obscuro" pero decimos "oscuro". Y así siguiendo.

¿Será entonces necesario introducir una reforma ortográfica para adaptar el español escrito a las distintas pronunciaciones locales? Tarea imposible y nefasta por sus consecuencias, de suponer que fuera posible. Imposible, porque en una misma zona geográfica —por razones de movilidad geográfica y social— coexisten variantes de habla. Imposible, además, porque supuesto que se encontrara una comunidad lingüística suficientemente homogénea para hacerlo, subsistiría el problema de los desajustes entre el ritmo de evolución de la lengua hablada y el de la lengua escrita (la correspondencia ortográfica encontrada hoy no será válida algunos años después, y es inimaginable —por los costos materiales y sociales de la empresa— proceder a una reforma ortográfica a cortos intervalos de tiempo).

Pero, además, tal idea —suponiendo que fuera realizable— sería nefasta por sus consecuencias, ya que dificultaría enormemente la comunicación por escrito entre los miembros de la comunidad hispanohablante. La homogeneidad de la escritura, a pesar de las marcadas diferencias en el habla, cumple una función social nada despreciable, permitiendo la comunicación por escrito entre hablantes de diferentes variedades de un mismo lenguaje. Un mismo texto escrito es leído con pronunciaciones diferentes en Buenos Aires, en México o en Madrid, pero comprendido de manera similar. *Lo importante es que comprendamos el significado del mensaje transmitido por escrito, aunque cada lector de ese mensaje tenga su manera particular de traducirlo en signos sonoros, de "oralizarlo".*

Resulta relativamente fácil ser tolerante cuando se trata de diferencias de pronunciación entre naciones diferentes. Pero la intolerancia reaparece en cuanto se trata de dife-

rencias internas a un mismo país. En el habla campesina se dirá "juimos al pueblo", tanto como "hicimos juego". ¿Es preciso que esos niños o esos adultos modifiquen su forma de habla y aprendan a decir "fuego" y "fuimos" para aprender a escribir? ¿O lo importante es que se comprenda lo mismo frente a la misma palabra escrita (tanto como comprendemos lo mismo a pesar de las variantes de pronunciación), aunque se la lea —en voz alta— de manera diferente?

Señalemos que estamos hablando aquí de variantes dialectales, y no de defectos individuales de habla o de formas infantiles de pronunciación. Un dialecto es una variante *adulta* de habla propia a un grupo social.

Probablemente la mayoría de los docentes se sientan disgustados si se les dice que ellos hablan un dialecto del español (o del castellano, como se prefiera). Se sentirían molestos porque el término *dialecto* tiene, en el uso social, una connotación peyorativa: en términos sociolingüísticos, una lengua es más prestigiosa que un dialecto, ya que "dialecto es un término que sugiere habla informal, o de clase baja, o rural" y, en el uso corriente, "el dialecto es pensado como quedando fuera de la lengua, como no siendo lengua correcta". En tanto norma social "un dialecto es una lengua que está excluida de la sociedad culta" (Haugen, 1972).

Sin embargo, en términos lingüísticos, una lengua no es sino "el medio de comunicación entre hablantes de dialectos diferentes, dentro de una misma familia lingüística" (Haugen) y, en rigor de verdad, todos hablamos una variedad dialectal de cierta lengua. Debe quedar claro que el reconocimiento de los dialectos no involucra la ausencia de normatividad: para que exista un dialecto debe existir una norma lingüística compartida por un grupo social. No hay, pues, una oposición entre una norma lingüística, por un lado (el dialecto prestigioso, identificado con la lengua), y modos de habla desviantes, por el otro (los otros dialectos). La disyuntiva no está representada por la oposición entre ausencia de normatividad y existencia de normatividad. El problema es saber quién decide, y en nombre de quién, cuál será la variedad dialectal que recibirá el mayor puntaje en términos de prestigio social. En este sentido la Historia, desde la antigüedad clásica hasta nues-

tros días, es clara e inequívoca: lo que ha sido identificado como lengua, en términos nacionales, es regularmente el modo de habla de la clase dominante del centro político del país (generalmente, la capital). Así fue como el habla de Atenas pasó a definir el griego, la de la región de París se convirtió en el francés, la de Castilla se convirtió en el español, etcétera.

La historia de los lenguajes es una historia política, y la de la distinción lengua/dialecto es una historia de las vicisitudes de la dominación interna. Por eso la definición de Max Weinreich es extremadamente correcta, aunque parezca un sarcasmo: "una lengua es un dialecto con un ejército y una armada" (Kavanagh y Mattingly, 1972, p. 128).

El problema de las diferencias dialectales y su pertinencia para el aprendizaje de la lectura y la escritura está lejos de ser privativo de América Latina. Es quizás en Estados Unidos donde ha dado lugar a un debate apasionado —debate aún no resuelto— porque la diferencia entre el dialecto de los americanos de origen negro y el de los americanos de origen blanco involucra no solamente diferencias marcadas de pronunciación sino también diferencias sintácticas importantes. El "black English" es llamado también "non-standard negro English" (NNE) por oposición al dialecto standard o "standard English" (SE). Veamos algunas construcciones en paralelo para dar una idea (ejemplos tomados de diferentes textos de J. Baratz y W. Labov):

SE:	He *runs* home	NNE:	He *run* home
	She *has* a car		Se *have* a car
	He *is going*		He *goin'*
	I don't *have any*		I don't *got none*
	I *asked if* he *did* it		I *ask did* he *do* it.

Es evidente que las diferencias son importantes: en NNE no se agrega la marca *-s* a la tercera persona del singular; el verbo cópula no se realiza; se admite la doble negación, etc., etc. Estas diferencias fueron consideradas durante largo tiempo como malas formas de habla, como desviaciones de la norma y no como normas con derecho propio. Después de una serie de trabajos lingüísticos extremadamente serios —entre los cuales los de W. Labov merecen ser citados especialmente— ya no es posible sostener esa opinión.

Esos trabajos demostraron que el "black English" no es un dialecto inferior sino un dialecto diferente del "white English". El título de uno de los trabajos más citados de W. Labov es "La lógica del inglés no-standard" ("The logic of nonstandard English", 1969), título que constituye, de por sí, una definición.

Estudiando el lenguaje de los negros americanos y demostrando lingüísticamente su estructura interna, Labov es bien consciente de no estar realizando una tarea puramente académica. La idea de que el lenguaje de los niños negros es tan "deficitario" que constituye la causa de los fracasos escolares había hecho múltiples adeptos entre psicológos educacionales sin ninguna formación lingüística. Los programas de Bereiter y Englemann de educación preescolar compensatoria (de mediados de la década del 60) son el mejor ejemplo: allí se establece que es preciso enseñar a hablar a estos niños, porque lo que ellos han aprendido en sus hogares "carenciados" no es ni siquiera un lenguaje. Labov lo dice claramente: "el mito del déficit verbal es particularmente peligroso, porque desvía la atención de los reales defectos de nuestro sistema educativo y la dirige hacia defectos imaginarios del niño".

Ahora bien, una vez aceptado que el dialecto de los negros americanos es una forma de habla con derecho propio, el problema revierte: ¿qué hacer con ese dialecto en la enseñanza de la lectura? Tres posiciones surgen (W. Wolfran, 1970):

a] Preparar libros especiales de iniciación a la lectura escritos en el dialecto negro.

b] Revisar los libros existentes para neutralizar las diferencias dialectales, evitando todas aquellas construcciones en las que no hay coincidencia, pero sin introducir ninguna construcción propia al dialecto negro.

c] Utilizar los materiales habituales, pero permitir al niño que, al leer en voz alta, lo "traduzca" a su propio dialecto.

La primera alternativa ha dado lugar, cuando ha sido ensayada, a una oposición decidida (y previsible) por parte de padres o líderes locales que consideran que se trata de una nueva forma de discriminación. La segunda alternativa tiene inconvenientes serios: la cantidad de construcciones sintácticas que deben ser evitadas es considerable (por ejem-

plo, todas las construcciones en las que el sujeto de la oración esté en tercera persona del singular); además, esta alternativa se concentra exclusivamente en las diferencias gramaticales, ya que las diferencias de pronunciación abarcan la mayoría de las palabras del inglés.

La tercera alternativa es la más novedosa. K. Goodman, uno de sus más explícitos defensores, la enuncia así (1969): "No hace falta construir ningún material especial sino permitir, más aún, estimular a los niños a leer de la manera en que ellos hablan."

La objeción más inmediata a esta alternativa sería ésta: ¿cómo puede alguien leer en un dialecto lo que está escrito en otro dialecto? Pero la objeción se diluye de inmediato, con otra pregunta: ¿el inglés escrito es la transcripción de cuál inglés? ¿El inglés de Inglaterra o el de Estados Unidos ("dos países separados por la misma lengua", según la feliz expresión de B. Shaw)? ¿El español escrito es la transcripción de cuál forma de habla? ¿Acaso no somos capaces de leer y entender en todo el territorio latinoamericano los mismos periódicos, los mismos libros, sin necesidad de intérprete ni de traductor? Pero entonces, ¿cuál es la lengua hablada que la lengua escrita transcribe?

En este punto la contribución de dos lingüistas contemporáneos, Noam Chomsky y M. Halle, permite aproximarse a una clarificación de la discusión. En "The sound pattern of English" (1968) estos autores sostienen que la ortografía inglesa, considerada habitualmente como muy irregular (por apartarse a menudo de las correspondencias fonema-grafema), es en realidad muy regular. Regular, no con respecto a la forma fonética superficial (es decir, la forma aparente, observable), sino con respecto a un nivel más abstracto de representación lexical. Hay palabras próximas en significación que difieren en pronunciación, como es el caso de "nation/nationality", "medicate/medicine", "resident/residential", etc. Muchos de estos cambios de pronunciación son regulares, tanto como los desplazamientos de acento (caso de "telegraph/telegraphic/telegraphy", por ej.). Una representación fonética dificultaría la indicación de la similitud de significado que existe entre esas palabras constituidas por un mismo lexema con un mismo significado. Así, "nation" y "national" son palabras distintas al nivel de la realización efectiva, pero puede sostenerse que, al nivel

de la representación lexical, contienen diferentes formas de un mismo lexema, al que corresponde un mismo significado (contrariamente a pares próximos en la realización pero muy diferentes al nivel lexical, como "nation/notion" o, en español, "contaba" y "cantaba").

Carol Chomsky, comentando las implicaciones pedagógicas de estos desarrollos en fonología (1970), sostiene que la ortografía del inglés es una ayuda al lector, puesto que las palabras que contienen un mismo lexema son también muy similares en escritura. Esto sería una ayuda para el lector ya que le permite acceder más directamente al nivel significativo del texto, sin perderse en detalles superficiales e irrelevantes para la comprensión. De manera análoga, una misma escritura podría adaptarse a todos los dialectos. Y, si recordamos (cosa que a menudo se olvida) que el niño *ya sabe* cómo pronunciar las palabras cuando aprende a leer, el problema es reconocer la palabra para poder pronunciarla, y no producir un sonido aproximado por descifrado, para encontrar luego la significación.

Este último punto nos lleva a una discusión sobre la definición misma de lectura, que haremos en las conclusiones de este libro (cap. VIII, sección 2). Baste aquí con señalar que, entonces, la respuesta a la pregunta anterior (¿cuál es la variante dialectal que el español escrito transcribe?) no es obvia ni inmediata. Inspirándonos parcialmente en Chomsky y Halle podríamos esbozar la respuesta siguiente: la escritura no debe ser necesariamente ni es habitualmente una transcripción fonética del habla; los signos escritos pueden corresponder a formas fónicas que no coinciden enteramente con los sonidos efectivos; pero si las similitudes semánticas que corresponden a la existencia de un mismo lexema en palabras diferentes están reflejadas en las similitudes de la escritura, el sistema de escritura en cuestión puede adaptarse con facilidad a las variantes dialectales de pronunciación. En consecuencia, ninguna de ellas es elevada al rango de "correcta pronunciación para aprender a leer".

(Obsérvese, de paso, que esta interpretación de Chomsky y Halle aproxima el sistema de escritura inglesa, en ciertos aspectos, a la escritura ideográfica. Los componentes ideográficos de la escritura del francés ya han sido señalados por varios autores. Por ejemplo, C. Blanche-Benveniste y A. Chervel (1974) analizan muchos casos donde el francés escrito esta-

blece una diferencia visual allí donde hay indiferenciación auditiva: piénsese por ej., en las series "pin, pain, peint", "vain, vint, vingt, vainc, vin", "tan, tant, temps, tend", etcétera. De todo esto resulta que la diferencia entre sistemas alfabéticos de escritura y sistemas ideográficos es menos tajante de lo que a primera vista parece: no sólo porque los sistemas alfabéticos introducen principios ideográficos, sino también porque las escrituras ideográficas hacen a menudo uso de caracteres con valor fonético. Para una discusión técnica de la noción de "representación ortográfica óptima" remitimos a E. Klima, "How alphabets might reflect language", 1972.)

Volvamos a la proposición de Goodman: no hace falta cambiar los materiales sino permitir a los niños leer de la manera en que hablan. De nada sirve cambiar sólo los materiales cuando lo que hay que cambiar es la concepción del proceso. No por nada esta alternativa ha sido la menos explorada. Ella va al mismo tiempo contra los prejuicios lingüísticos (al sostener que no hay "malos" dialectos) y contra las concepciones tradicionales del abordaje de la lectura por la vía del descifrado. (Incidentalmente, también va contra la industria vinculada a la enseñanza, siempre dispuesta a producir nuevos tests, nuevos materiales, nuevos manuales...) La menos explorada, a pesar de que ya hay indicaciones en la literatura de su viabilidad. Esas indicaciones son, por ejemplo, casos de niños negros que han aprendido a leer solos en edad preescolar (¡también allí los hay!) y que leen en "black English" un texto escrito, no en "inglés blanco" sino, simplemente, en inglés (cf. Smith, 1973).

¿La escuela deberá, entonces, renunciar a corregir la pronunciación de sus alumnos? Como es un punto crítico, es preciso contestar con precisión.

1] Ya indicamos que no hay que confundir variante dialectal con pronunciación defectuosa; una cosa es la persistencia de formas de habla "aniñadas" o de pronunciaciones idiosincráticas, y otra muy distinta el modo de pronunciación o de construcción propio a un dialecto. El rechazo lingüístico es uno de los rechazos más profundos y probablemente uno de los rechazos con mayores consecuencias afectivas. No se cambia el modo de habla a voluntad. Cuando se rechaza el dialecto materno de un niño se lo rechaza

entero, a él con toda su familia, con su grupo social de pertenencia.

2] Es impracticable como objetivo escolar proponerse homogeneizar el habla en función de la escritura. Cada vez que la escuela se propone frenar el desarrollo del lenguaje en función de una supuesta misión de salvaguardia de los valores culturales, juega a perdedor. Porque el lenguaje es un instrumento vivo de intercambios sociales, y sigue su evolución fuera de la escuela. La escuela puede, sí, ayudar a conservar una lengua frente a otras lenguas concurrentes (situación típica de escuelas de frontera, o de escuelas de grupos nacionales minoritarios dentro de otra comunidad nacional). La escuela puede, sí, perpetuar ciertas variantes estilísticas, independientemente de su función comunicativa. La escuela puede asumir la distinción entre "habla culta" y "habla inculta" (o "popular"), estigmatizando dialectos y haciendo suya la jerarquía establecida por las clases dominantes dentro de la sociedad. Pero no puede frenar el desarrollo de la comunidad lingüística en la que está inserta. Durante años la escuela argentina luchó contra el "voseo" a favor del "tuteo", obligando a los docentes a utilizar con los alumnos —y a éstos con el docente— una pauta lingüística concebida como "correcta" (el "tú eres" en lugar del "vos sos"). Funcionó como parte de los rituales escolares, como una barrera más en la siempre difícil comunicación entre docentes y alumnos. Pero no modificó ni un ápice la pauta lingüística de la capital argentina.

3] Finalmente, puede ocurrir que la política educativa nacional decida de la conveniencia de permitir a todos los niños el acceso a un modo de habla que facilita la inserción social futura. (Por ej., un negro americano tiene cerradas muchas posibilidades de ascenso social y laboral simplemente por ser negro, pero las tendrá aún más cerradas si ni siquiera sabe hablar como un blanco.) No cabe aquí discutir si tal cosa es justificable. Sí sabemos que es factible. Se trata en ese caso de enseñar otra forma de habla. Y las formas de habla se aprenden —sobre todo cuando se es niño— en contextos de habla, en situaciones comunicativas. Enseñemos, si se juzga necesario, a hablar otros dialectos. Pero no pongamos eso como prerrequisito para aprender a leer, porque entonces estaremos estableciendo una relación causal que dista mucho de estar validada y, además,

estaremos poniendo una doble traba al aprendizaje: al aprendizaje de la lectura, porque obligamos al futuro lector a cambiar de dialecto para poder acceder a la lengua escrita; y al aprendizaje del nuevo dialecto, porque lo presentamos fuera de todo intercambio comunicativo real.

VIII. CONCLUSIONES

Guiados por la hipótesis de que todos los conocimientos suponen una génesis, nos preocupamos por averiguar cuáles son las formas iniciales de conocimiento de la lengua escrita y los procesos de conceptualización resultantes de mecanismos dinámicos de confrontación entre las ideas propias del sujeto, por una parte, y entre las ideas del sujeto y la realidad del objeto de conocimiento, por la otra. La cuestión central que se nos planteó, entonces, fue conocer cómo los niños llegan a ser "lectores" —en el sentido psicogenético— antes de serlo —en el sentido de las formas terminales del proceso. Los problemas planteados conciernen tanto a la naturaleza del objeto escritura, como a los procesos de apropiación del objeto, por parte del niño.

Tenemos la esperanza de que los datos aquí presentados aporten nuevos elementos a la teoría psicogenética del conocimiento, y que algunos de los resultados encontrados ayuden a replantear la práctica pedagógica de la enseñanza de la lectura y escritura.

Nos queda, a manera de resumen general, intentar bosquejar la evolución de la escritura y la lectura de 4 a 6 años, haciendo una lista de los problemas que el niño se plantea y de los modos de resolverlos.

VIII.1. LOS PROBLEMAS QUE EL NIÑO SE PLANTEA

A los 4 años —para la mayoría de los niños— hay un primer problema ya resuelto: la escritura es, no solamente un trazo o marca, sino también un objeto sustituto, una representación de algo externo a la escritura como tal. (La génesis de la escritura en tanto objeto sustituto será posible de establecer, probablemente, gracias a los estudios longitudinales que estamos realizando actualmente, a partir de los 3 años.) Que sea un objeto sustituto no significa que la escritura sea concebida de inmediato como una represen-

tación del lenguaje, y menos aún, de los aspectos formales del habla (los sonidos elementales o fonemas). El primer problema a resolver es, entonces, comprender qué es lo que la escritura sustituye, cuál es el significado que se le atribuye. Es decir, qué es lo que la escritura representa, y cuál es la estructura de este modo de representación. A esta misma edad, el dibujo aparece como una de las formas privilegiadas de representación gráfica. Dibujo y escritura son sustitutos materiales de algo evocado, manifestaciones de la función semiótica más general y tienen un origen de representación gráfica común. Sin embargo, las relaciones entre ambos no pueden ser reducidas a una simple confusión. A los 4 años, la mayoría de los niños saben cuándo el resultado de un trazo gráfico es un dibujo y cuándo puede ser denominado escritura. Tratando de comprender qué es lo que la escritura representa, el niño intenta establecer *las distinciones entre dibujo y escritura, y, paralelamente, entre imagen y texto.* Las soluciones exploradas son, en este orden, las siguientes:

a] Cuando se trata de interpretar el significado de un texto acompañado de una imagen, la escritura recibe la significación de la imagen que lo acompaña. Ambos son asimilados desde el punto de vista del significado que se les otorga. En efecto, las imágenes pueden ser más fácilmente interpretadas por sí mismas; en cambio, ¿cómo interpretar la escritura? Lo que el niño supone, inicialmente, es que el significado de ambos es próximo mientras difieren las formas significantes. Por lo tanto hay una diferenciación respecto a los significantes, pero se espera encontrar una semejanza en los significados.

Es evidente que el niño no comparte con nosotros-adultos el conocimiento de que la escritura es "lenguaje escrito". Es decir no supone que represente el lenguaje aunque se interpreta como la expresión visual de significados diferenciados. Es por ello que el niño pasa de la imagen al texto y de éste a aquélla sin modificar la interpretación, porque ambos forman una unidad y juntos expresan el sentido de un mensaje gráfico.

Al pasar de la interpretación de un texto a la producción, nos encontramos con el mismo hecho: el niño espera que la escritura —como representación próxima aunque diferente del dibujo— conserve algunas de las propiedades

del objeto al que sustituye. Esta correspondencia figurativa entre escritura y objeto referido es relativa, fundamentalmente, a aspectos cuantificables de aquel que la escritura debe retener. Así, a los objetos grandes les corresponde una escritura proporcional a su tamaño. Y esto es así porque el signo que expresa un objeto no es todavía la escritura de una forma sonora. La tendencia a expresar a nivel significante algunas de las características del objeto representado es una muestra de la necesidad de asegurar la interpretación. Otro de los mecanismos propios de este período, consiste en hacer escrituras en la proximidad espacial del dibujo, como para garantizar el significado. Esta necesidad de garantía puede llevar incluso, a insertar la escritura dentro del dibujo. Sin embargo, los trazos gráficos iniciales —que según el niño son escritura— se diferencian de los dibujos, por un lado, y retienen los caracteres más sobresalientes de la escritura adulta que imitan, por el otro. Pero la diferencia entre dibujo y escritura no afecta sólo a su forma de ejecución. A pesar de ciertas dificultades momentáneas, el niño de 4 años es capaz también de distinguir las actividades de escribir y dibujar, porque el modo de remitir al objeto propio del dibujo no es el mismo que el de la escritura. Hemos dicho, no obstante, que hay una asimilación en la atribución de significados. Esta asimilación debe entenderse en el sentido que en este período, la escritura, al igual que el dibujo, expresa simbólicamente el contenido de un mensaje y no sus elementos lingüísticos.

b] La primera indicación explícita de la distinción entre imagen y texto (y entre dibujo y escritura) consiste en eliminar los artículos cuando se trata de predecir el contenido del texto, en tanto que los artículos están siempre presentes cuando se hace referencia a la imagen. Este recurso de "borrar" el artículo es sistemático al pasar de la imagen al texto. Mientras la imagen se identifica como siendo "una pelota", por ejemplo, para el texto que la acompaña se reserva sólo el nombre: "pelota". Éste es un momento muy importante en la evolución de la escritura y *constituye lo que hemos denominado "hipótesis del nombre"*. El texto retiene sólo uno de los aspectos potencialmente representables, el nombre del objeto (u objetos) que aparece en la imagen, y deja de lado otros elementos que puedan predicarse de él.

Pensar que la escritura representa los "nombres" no es aún concebirla como la expresión gráfica del lenguaje, pero es un paso importante en esa dirección. La escritura se constituye como registro de nombres que sirven a modo de identificación del objeto referido: se espera encontrar en el texto tantos nombres como objetos haya en la imagen. Cualquier otra forma lingüística queda excluida, lo efectivamente escrito son sólo los nombres. Téngase en cuenta una observación metodológica importante: en tanto la escritura no representa directamente el lenguaje para el niño de este nivel, la interpretación de lo que realmente se concibe como escrito no siempre se corresponde con las realizaciones orales posteriores. *La distinción entre "lo que está escrito" y "lo que se puede leer"* es necesaria e indica una diferente conceptualización respecto a lo que es concebido como efectivamente escrito o como pudiendo leerse "a partir" de lo escrito.

La "hipótesis del nombre" es una construcción del niño, en el sentido de elaboración interna, que no depende de la presencia de una imagen. En efecto, si el contenido de un texto sin imagen es develado por un adulto, también en este caso el niño espera que sean los "nombres" los que aparezcan representados en la escritura. Aclaremos que lo leído y lo escrito, son siempre oraciones completas (en nuestra situación experimental se trata de verbos transitivos y sintagmas nominales simples), pero lo que el niño concibe escrito son sólo los nombres. Este tipo de conductas lo encontramos —en forma muy frecuente— tanto en lectura con y sin imagen, como en la escritura espontánea. Para tratar de comprender la frecuencia de este tipo de respuestas, podemos elaborar dos hipótesis: o bien el niño piensa que sólo los sustantivos de la oración están representados, o bien la escritura representa los objetos referidos. Piénsese que la diferencia entre las dos interpretaciones no es banal porque aceptar la primera es suponer que el niño puede hacer un recorte en el mensaje oral escuchado, y atribuir las partes aisladas a la escritura —los sustantivos. En cambio, según la segunda interpretación, todo ocurre como si el niño atribuyese a la escritura *el contenido referencial del mensaje escuchado* y no algunas partes del mensaje en tanto forma lingüística. Esta particularidad de la concepción infantil —que hemos denominado "hipótesis del nombre"—

recibe, para nosotros, la segunda explicación, es decir, *la escritura es una manera particular de representar objetos. Manera particular, decimos, porque lo escrito no son los elementos figurales del objeto, sino su nombre.* Ahora bien, con los nombres escritos puede "leerse" toda una oración (nuevamente, es necesario diferenciar lo escrito de la interpretación oral posterior). Y aquí la analogía con el dibujo se impone y consiste en pensar que, dados algunos elementos representados, se pueden "agregar" otros como componentes interpretativos. De ahí la distancia entre lo dibujado y lo que "quiere decir", paralela a "está escrito" y "puede leerse".

Hasta aquí el modelo explicativo ofrecido toma en consideración la intención del sujeto de interpretar la escritura, a la vez que su esfuerzo por diferenciarla del dibujo. Una vez establecida esta distinción, el niño comienza a atender a determinadas propiedades del texto en sí mismo.

c] Es evidente que antes de realizar la distinción entre dibujo y escritura, el niño no podía dedicarse a considerar las propiedades del texto. Pero ya hemos visto que, en la necesidad de conservar una atribución, el sujeto ponía en correspondencia ciertas propiedades cuantificables del objeto referido con variaciones cuantificables del significante sustituto que lo refiere. Son justamente, las variaciones cuantitativas (longitud, cantidad de líneas, cantidad de partes o fragmentos en una misma línea) las primeras propiedades observadas en el texto. El atribuir nombres de objetos grandes a trozos mayores no es más que el comienzo de una consideración de las propiedades del texto.

La consideración de propiedades cualitativas del texto (tipo y formas de letras) es muy posterior y generalmente aparece con posibilidades de conocer modelos socialmente transmitidos, como pueden ser la inicial del nombre propio o del nombre de otras personas. Ahora bien, las propiedades cualitativas son tomadas en cuenta sólo a partir del momento en que se exige cierta estabilidad significativa. Es preciso haber sobrepasado mínimamente la etapa en la cual cualquier escritura sirve para atribuir el significado deseado. Queda claro que, en el intento de diferenciar texto de imagen, el niño descuida las características diferenciales del texto mismo: grafías-letras, grafías-números, grafías que acompañan las letras (signos de puntuación, por ejem-

plo) se parecen en tanto caracteres no representativos distintos del dibujo. Una vez resuelta esta distinción, un problema nuevo surge: *tomar en cuenta las características formales específicas de lo escrito*. Las propiedades descubiertas por el niño, como hemos visto, distan mucho de lo esperado por el adulto. La primera de ellas se constituye en función de *exigir una cantidad mínima de grafías para permitir un acto de lectura*. Según este criterio, las grafías se clasifican en: sirven o no sirven "para leer". La cantidad mínima se ubica alrededor de 3 grafías, porque "con pocas letras no se puede leer".

Que la legibilidad de un texto aparezca asociada a una exigencia de cantidad, es una hipótesis construida por el niño, cuyo carácter endógeno queda demostrado por el hecho de que ningún adulto puede habérselo enseñado y porque en cualquier texto escrito aparecen notaciones de una o dos letras. A esta exigencia la hemos denominado *"hipótesis de cantidad"*. La consecuencia más curiosa es la siguiente: ella es aplicada a cualquier tipo de caracteres (grafías-números, grafías-letras, etc.) e independientemente de las denominaciones que el niño sea capaz de emplear ("letras", "números", "nombres", etc.) pero da lugar a dos clases bien definibles, "lo legible" (con muchas grafías) y "lo no legible" (con pocas). El primer grupo es denominado, generalmente, "letra"; el segundo, "número". El que una grafía pertenezca a uno u otro de estos grupos no depende de sus propiedades específicas sino del hecho de estar agrupada con otras o estar aislada. Podría pensarse que se trata de una confusión perceptual ya que el niño no diferencia los rasgos pertinentes de cada tipo de grafía. Si bien este factor puede intervenir, más que de una confusión perceptual se trata de *un problema conceptual, de un buen problema conceptual.*

Evaluar las propiedades del objeto utilizando el intermediario de la acción de ponerlo junto a otros o separado (y en otros contextos de achicar o agrandar, desplazar, trasvasar, etc.) es una característica propia del período preoperatorio en que se encuentran todos los sujetos de este nivel. Y es a través de esta construcción que el niño pareciera descubrir un hecho fundamental: una grafía sola no constituye todavía escritura mientras que un número solo es ya la expresión de una cantidad.

La segunda de las propiedades exigidas a un texto para permitir un acto de lectura, es la variedad de grafías. Cantidad y variedad son las propiedades (abstractas) que el niño requiere y que definen la clase de objetos aceptables para ejercer un acto de lectura.

Es necesario distinguir las dos hipótesis construidas por el niño: la de cantidad sirve para definir las propiedades exigidas al objeto; la hipótesis del nombre, en cambio, es relativa a la naturaleza de la escritura en tanto objeto simbólico, y se elabora en función del acto de atribuir significado a lo escrito. Ambas hipótesis son totalmente compatibles y coexisten en el espíritu del niño durante períodos largos de la evolución.

d] Estrechamente ligada a la distinción entre imagen y texto (producidos por otros) se presenta *el problema de la distinción entre escribir y dibujar*, en tanto actividades del niño mismo. Anteriormente nos referimos al criterio de cantidad como una exigencia sobre las propiedades del objeto, ahora vamos a enfocar el problema de las acciones del sujeto y de los resultados materiales de sus intenciones. El identificar el texto como siendo "para leer" se corresponde con las producciones gráficas diferenciadas en grafías-monigotes y grafías-escritura. Todos los sujetos entrevistados eran capaces de hacer esta distinción; la escritura por oposición al dibujo, presenta características gráficas particulares, según cuál sea el modelo imitado. Pero, todos los resultados se parecen porque lo que cuenta es la intención subjetiva, más que los resultados objetivos. Posteriormente (y esto se ve más claramente en los casos de imitación de grafías de imprenta) los criterios sobre condiciones formales para que algo pueda leerse, comienzan a integrarse a título de recurso necesario para expresar significados distintos: exigencia de cantidad constante de grafías —algo así como "lo que garantiza que se pueda leer"— y variedad de grafías. Es decir, la necesidad de distinguir los significados aparece expresada en la diferencia de los significantes.

Escribir ya se ha diferenciado netamente de dibujar, pero además hay un comienzo de consideración de los resultados y una utilización de recursos para distinguir significados: básicamente la variación en las grafías. Una vez integrada la variación se extiende y desarrolla progresivamente hacia

la consideración de características cualitativas: utilización de letras diferentes, de la oposición cursiva-imprenta, variación de la posición de las grafías en el orden lineal, etc. Concomitantemente se comienza a considerar la variedad de tipos de escrituras y a establecer diferencias entre grafías-letras, grafías-números y grafías-que acompañan a las letras. O sea las características específicas de la escritura se convierten en observables a la vez que se incorporan como variables necesarias dentro del sistema.

e] Finalmente, debemos ubicar un problema contemporáneo a los anteriores, *la distinción entre leer y mirar,* y, más generalmente, *entre las acciones específicas y las no-específicas con respecto a un texto.*

Desde muy temprano —hacia los 2 y 3 años en sujetos de clase media— nos encontramos con conductas que muestran una tendencia a definir los objetos "portadores de texto" (es decir, objetos que lleven texto impreso) por su función específica: sirve "para leer". Pero además, encontramos índices conductales de imitación de la acción que se ejerce sobre este tipo de objetos: imitación de acciones pertinentes tales como sostener, mirar y hablar, ejercidas sobre objetos que se "prestan", generalmente libros con imágenes. Es la primera forma de apropiarse de una práctica social adulta relativa a los textos escritos. Claro que se trata de acciones muy generales, pero que desembocarán en acciones más específicas. Una de las primeras diferenciaciones consiste en distinguir entre mirar y leer: mientras mirar es una acción implícita a la actividad de leer la recíproca no es verdadera. Para leer es necesario mirar y algo más que no está definido sino por el leer mismo, pero cuyos índices exteriores pueden ser dirección o tiempo de fijación de la mirada. Hacer esta distinción supone haber aceptado la lectura silenciosa como acto de lectura.

Otra de las distinciones es relativa a la diferencia entre "contar" y "leer" (o "explicar" y "leer"). El libro con imágenes, o libro de cuentos, es el prototipo de texto (esto es así, al menos para todos los sujetos de clase media) sobre el que se pueden ejercer dos tipos de acciones en un comienzo indiferenciadas: contar un cuento o leer un cuento. Posteriormente se distinguen en función de diferenciar dos partes en el portador: se "cuenta" sobre la imagen y se "lee" sobre el texto.

Está claro el paralelismo en la construcción de las nociones implícitas: desde una diferenciación incipiente entre acciones ejercidas de dibujar o escribir, entre interpretaciones sobre imagen y texto hacia acciones específicas construidas en función de aspectos específicos también definibles del objeto.

Llegados a este punto es necesario hacer una distinción teórica respecto a los conocimientos del niño, cuyo origen es diferente según sean conocimientos socialmente transmitidos o construcciones espontáneas. En cuanto al papel de los conocimientos provenientes del medio, queda claro que se trata de interacciones entre el individuo y el medio, donde quien impone las formas y los límites de asimilación es el individuo, pero la presencia del medio es indispensable para la construcción de un conocimiento cuyo valor social y cultural no hay que olvidar. ¿Cómo conocer el nombre de las letras, la orientación de la lectura, las acciones pertinentes ejercidas sobre un texto y el contenido mismo de muchos textos si no se ha tenido oportunidad de ver material escrito y presenciar actos de lectura? No es posible descubrir por sí mismo ciertas convencionalidades relativas a la escritura. Está claro que este tipo de conocimientos son transmitidos socialmente por quienes otorgan valor a ese conocimiento. En nuestra población experimental, sólo los niños de clase media demuestran poseer una larga práctica con textos y lectores, práctica de la que no se benefician los niños de clase baja.

En el otro extremo tenemos las hipótesis construidas por el niño que son producto de una elaboración propia. Es evidente que lo que hemos denominado "hipótesis del nombre", "criterio de cantidad mínima y de variedad" no pueden haber sido transmitidas por ningún adulto, sino "deducidas" por el niño en función de las propiedades del objeto a conocer. En nuestra población experimental, hay ejemplos de construcciones espontáneas tanto en niños de clase media como en niños de clase baja. Pero como hemos visto en el capítulo VI ("Evolución de la escritura") esta diferencia en el origen de los conocimientos —que se encuentra en las dos clases sociales— tienen consecuencias importantes para el desarrollo del aprendizaje. Por una parte, porque la escuela exigirá y estimulará más, posteriormente, los conocimientos específicos productos de una trasmisión cultural. Y

por otra parte, porque el medio —al ofrecer oportunidades de confrontación entre hipótesis internas y realidad exterior— provoca conflictos potencialmente modificadores y enriquecedores.

Hasta aquí estamos en el nivel de correspondencia global, no analizable, entre lenguaje y escritura: la única correspondencia establecida es entre dos totalidades: la palabra emitida y la escritura interpretada. A partir de ahora se plantea un nuevo problema cuya solución corresponde a un nivel superior en la evolución.

f] La palabra escrita tiene partes diferenciables (fácilmente diferenciables ya que el modelo de la letra imprenta es el que domina); ¿qué clase de "partición" en la emisión podrá hacerse para poner en correspondencia con las partes de la escritura? La primera solución ofrecida por los niños es una partición de la palabra en términos de sus sílabas. Así surge la *"hipótesis silábica"*. La importancia de aplicar a la escritura la división de las palabras en sus sílabas componentes es enorme: a partir de aquí la *escritura está directamente ligada al lenguaje* en tanto pauta sonora con propiedades específicas, diferentes del objeto referido. Pero, es necesario aclarar que esta capacidad de análisis del habla no supone, inmediatamente, poder reconocer las palabras en su forma individual. Se trata de una división en sílabas como uno de los "recortes" posibles de las emisiones, que puede coexistir con dificultades respecto a otras formas de recorte (en palabras, en unidades constituyentes, etc., cuando se pasa de la palabra escrita a la oración escrita).

La hipótesis silábica entrará continuamente en conflicto con la hipótesis de cantidad mínima necesaria de grafías (ambas son construcciones originales del propio niño) tanto como con los modelos de escritura propuestos por el medio (muy particularmente, con la escritura del nombre propio). De esta doble posibilidad de conflicto surgen, según nuestro análisis, las razones de la superación de la hipótesis silábica, ya que solamente buscando una partición que vaya "más allá de la sílaba" (es decir, la división de la sílaba en sonidos menores) es posible superar el conflicto. La cantidad de grafías resultantes de la aplicación de la hipótesis silábica es a menudo menor que la cantidad mínima exigida, y obviamente, también menor que los modelos de escritura alfabética propuestos por el medio.

La hipótesis silábica puede aparecer con signos aún lejanos a las letras del alfabeto, o puede aplicarse a las letras, aunque no se les asigne valores sonoros estables. Hemos encontrado escrituras silábicas —con asignación de valor sonoro— tanto vocálicas como consonánticas, e incluso, combinadas. El conflicto entre las dos hipótesis internas —silábica y de cantidad— es resuelto "agregando" un número mayor de grafías que las previstas según una interpretación silábica. Así, las palabras bi-silábicas que tendrían que escribirse con dos letras, resultan de tres letras para cumplir con la exigencia mínima de cantidad. Pero aquí aparece un nuevo conflicto: no todas las grafías pueden interpretarse. Las soluciones a esta situación consisten en repetir dos veces la misma sílaba o en agrupar dos grafías para una sola sílaba (las semejanzas con la puesta en correspondencia entre nombres de los números y objetos contados son evidentes. También en esta situación los niños preoperatorios cuentan dos veces el mismo objeto o repiten dos veces el mismo número). Por otra parte, cuando se trata de formas globales aprendidas por influencia del medio, el niño se encuentra con elementos "sobrantes", difícilmente interpretables. El niño ensaya diversas soluciones de compromiso, siempre limitadas para tal o cual caso, sin lograr absorber las perturbaciones que aparecen. Ya sea por "sobrantes" (debido a los modelos externos) o por "agregados" (según criterios internos), el abandono de la hipótesis silábica se hace necesario. Sin embargo, este abandono no es inmediato. Puede transcurrir un largo período de oscilaciones entre escritura silábica y alfabética, dando lugar a escrituras y lecturas que, en la mayoría de los casos, comienzan silábicamente y terminan alfabéticamente.

g] Los problemas de las relaciones entre el todo y las partes se plantean de manera algo diferente cuando la unidad de análisis no es la palabra sino la oración. Allí el problema consiste en saber cuál, de las múltiples particiones posibles de una oración, es la que corresponde a las particiones del texto, y concomitantemente, descubrir cuáles son las categorías de palabras que reciben una representación por escrito.

Aceptar que una oración está escrita no implica necesariamente que todas las palabras que la componen estén escritas (por la distinción que el niño establece entre lo que está

escrito y lo que se puede leer *sobre* lo escrito). Además, se puede admitir que una palabra esté escrita sin admitir necesariamente que esté escrita en un fragmento independiente de escritura. Esto es lo que ocurre con respecto al verbo, primero, y a los artículos, después. Un verbo transitivo representa una relación entre un actor y un recipiente de la acción, y el niño tiene dificultades en concebir que el verbo pueda estar representado en un fragmento separado de escritura, siendo que es inseparable de los términos de la relación que él expresa. De allí las múltiples tentativas de suponer que los sustantivos están representados de manera independiente, en tanto que el verbo aparece ligado a su complemento de objeto directo, o a la oración entera.

Una vez resuelto el problema del verbo, la misma dificultad se plantea con respecto a otras partes de la oración, que gozan de menor autonomía que el verbo mismo: los artículos. Pero en el caso de los artículos se sobreagrega otra dificultad, derivada de la representación gráfica misma: un fragmento de escritura de sólo dos letras no se puede leer (por la hipótesis de la cantidad mínima de grafías). Una vez más se plantea el problema de los "sobrantes"; para resolver los problemas del sobrante de fragmentos en un texto (tanto como los del sobrante de letras en una única escritura) el niño intenta múltiples soluciones. Una de las más frecuentes consiste en atribuir a una escritura concebida como incompleta (ya que tiene sólo dos letras) una parte también incompleta de una emisión oral (un fragmento silábico de una palabra).

h] Solamente cuando todos estos problemas han sido superados el niño aborda una nueva problemática: la que resulta de *dos convenciones particulares*, una de las cuales es la ortografía, y la otra, las separaciones entre palabras (esta última ha comenzado a ser abordada previamente, en tanto propiedad objetiva del texto, pero generalmente ignorada al nivel de la producción de textos por parte del niño mismo).

En la evolución de estos problemas y su modo de resolución hay dos características sobresalientes:

□ la coherencia rigurosa que los niños se exigen a sí mismos;

□ la lógica interna de la progresión seguida.

Con respecto a la primera, hemos señalado reiterada-

mente, en el curso del análisis de datos, cómo los niños obedeciendo a ciertas reglas que ellos mismos se han dado, son coherentes hasta las últimas consecuencias. Nadie les pide que utilicen un número determinado de caracteres para escribir, nadie les exige que no repitan las mismas letras. Sin embargo, para atenerse a ambas exigencias vemos a niños de apenas 4 años realizar proezas de razonamiento tales como las que aparecen en el nivel *2* de escritura cuando, con un repertorio de grafías extremadamente reducido, se pretende expresar las diferencias de significado por medio de diferencias en el resultado objetivo, y se termina descubriendo que cambios en el orden lineal producen totalidades diferentes a pesar de utilizar la misma cantidad y el mismo repertorio de grafías.

Con respecto a la segunda característica, resulta claro que el orden de resolución de problemas que el niño construye es muy semejante a una programación ideal. En efecto, el niño comienza por tratar de diferenciar lo gráfico-icónico de lo gráfico-no-icónico, antes de intentar hacer diferenciaciones en el interior de este último conjunto. Una vez que esos dos tipos de universos gráficos han sido relativamente bien diferenciados, y sus funciones respectivas relativamente bien establecidas, se pueden comenzar a hacer distinciones dentro de las grafías no-icónicas, en términos de grafías-letras y grafías-no-letras.

Solamente cuando hay un comienzo de estabilidad en ciertas configuraciones gráficas (en términos de formas totales o de elementos-índice) se pueden plantear las relaciones entre el todo y las partes. Solamente cuando se han entendido las razones para abandonar la hipótesis silábica se puede pasar a un análisis fonético. Solamente cuando se comprende la forma de producción de escrituras propia al sistema alfabético pueden abordarse los problemas de ortografía.

VIII.2. LEER NO ES DESCIFRAR; ESCRIBIR NO ES COPIAR

En la introducción a este libro señalamos tres precauciones básicas que habían presidido la elaboración de nuestro trabajo de investigación: no identificar lectura con descifrado;

no identificar escritura con copia de un modelo; no identificar progresos en la lecto-escritura con avances en el descifrado y en la exactitud de la copia gráfica. Después del análisis de los resultados obtenidos nos parece evidente que esas "precauciones" nos han permitido poner de manifiesto una serie de hechos nuevos: una construcción real e inteligente por parte del niño de ese objeto, cultural por excelencia, que es la escritura. Sin embargo, nos parece útil volver sobre esas tres precauciones básicas, presentándolas ahora como afirmaciones teóricas y no como principios metodológicos.

A] *No identificar lectura con descifrado*

En este punto nuestros resultados coinciden con las tesis defendidas por varios autores contemporáneos, que parten de los resultados obtenidos por la psicolingüística contemporánea (poschomskiana) para comprender, sobre esa base, el comportamiento de un lector. Es común a todos ellos el rechazar un análisis de la lectura en términos puramente perceptivos. Kenneth Goodman (1977) lo expresa de una manera brillante:

> Si comprendemos que el cerebro es el órgano humano de procesamiento de la información; que el cerebro no es prisionero de los sentidos sino que controla los órganos sensoriales y selectivamente usa el input que de ellos recibe; entonces no nos sorprenderá que lo que la boca dice en la lectura en voz alta no es lo que el ojo ha visto sino lo que el cerebro ha producido para que la boca lo diga (p. 319).

Frank Smith (1975) también insiste en que la lectura "no es esencialmente un proceso visual". En un acto de lectura utilizamos dos tipos de información: una información visual y otra no-visual. La información visual es provista por la organización de las letras en la página impresa o manuscrita, pero la información no-visual es aportada por el lector mismo. La información no-visual esencial es la competencia lingüística del lector (si el texto está escrito en un idioma desconocido por el lector no habrá lectura en sentido estricto, aunque haya exploración visual de la página, búsqueda de semejanzas y regularidades, etc.). Pero otras

informaciones no-visuales son utilizadas, tales como el conocimiento del tema (lo cual no es lo mismo que el conocimiento del texto).

A la lista de informaciones no-visuales utilizadas que F. Smith presenta, quisiéramos agregar una que nos parece esencial: la identificación del soporte material del texto. Aún antes de que comencemos a leer ya sabemos (por anticipación) algo sobre el texto, en virtud de la categorización que hayamos hecho del soporte material. Así, si identificamos el soporte como siendo un libro técnico, ya sabemos que algunas construcciones que marcan típicamente un cierto estilo estarán excluidas (nadie espera encontrar en un libro técnico una oración que comience con "Había una vez..." o con "Tengo el agrado de dirigirme a usted..."). Si identificamos el soporte como una receta médica, no nos sorprenderemos de la ausencia de verbos ("una cucharada cada tres horas" será bien interpretado como "tomar una cucharada de este producto cada tres horas"). Y así siguiendo.

Está claro que hay una relación inversa entre la información no-visual utilizable y la información visual requerida. Smith y otros autores nos recuerdan datos ya clásicos de la psicología experimental de laboratorio: el ojo no trabaja sino "de a saltos"; cada fijación dura aproximadamente 250 milisegundos, luego realiza un "salto" de aproximadamente 10/12 letras (o espacios equivalentes), y se detiene otra vez, para una nueva fijación. Hay, además, retornos hacia atrás, saltos más importantes al final de una línea, etc. En cada fijación se identifican 4 o 5 items diferentes: si el estímulo visual consiste en letras presentadas al azar, serán 4 o 5 letras diferentes; si el estímulo consiste en palabras escritas, puede identificarse el doble de letras que antes (2 palabras, aproximadamente 10 letras); si las palabras están organizadas sintácticamente (es decir, constituyen una oración escrita), podemos identificar el doble de letras que antes (alrededor de 4 palabras, es decir aproximadamente 20 letras).

Lo que "se ve" depende, entonces, del nivel de organización del estímulo. Pero, en realidad, no es que el ojo vea más cosas, sino que la capacidad de integración de la información aumenta concomitantemente con la organización del estímulo. En otros términos, el lector completa con su

información no-visual (conocimiento del léxico y de la estructura gramatical de su lengua) la escasa información visual recogida en una centración.

Hechos de esta naturaleza —concomitantemente con otros relativos a las limitaciones de la memoria inmediata— han llevado a numerosos autores contemporáneos a considerar la lectura como una actividad esencialmente no-visual. Las anticipaciones que cualquier lector realiza continuamente aparecen como un elemento esencial de la actividad de lectura. "La lectura es imposible sin predicción", sostiene F. Smith. Las predicciones son básicamente de dos tipos diferentes: predicciones léxico-semánticas, que nos permiten anticipar significado tanto como proceder a autocorrecciones, y predicciones sintácticas, que nos permiten anticipar la categoría sintáctica de un término, tanto como proceder a autocorrecciones cuando un elemento sintáctico esencial no ha sido identificado. Un ejemplo de predicciones del primer tipo es el siguiente: leyendo rápidamente los titulares de un periódico (una actividad de lectura en la cual cualquier lector adulto, por más entrenado que sea, suele cometer errores de identificación) un adulto cree identificar la oración "liberáronse los presos del pescado"; la incongruencia semántica es evidente, y el lector vuelve atrás, al único lugar donde ha podido tener lugar el error de identificación ("precios" y no "presos"). Un ejemplo del segundo tipo de predicciones es la experiencia conocida de cualquier lector adulto de llegar al punto de final de oración sin haber encontrado un verbo; típicamente, en este caso el conocimiento sintáctico fuerza a una autocorrección, y a una nueva exploración.

De este énfasis en la predicción (predicción inteligente, lingüísticamente controlada, que no debe ser confundida con un simple "adivinar" sin dirección) surgen una serie de propuestas pedagógicas nuevas. F. Smith lo dice enfáticamente: "la oportunidad para desarrollar y emplear la predicción debe ser una parte esencial del aprendizaje de la lectura". En Francia recientemente han surgido las voces de pedagogos como J. Foucambert (1976) y Jean Hébrard (1977) para defender esta opción pedagógica.

Es obvio que mal pueden desarrollarse las anticipaciones inteligentes sobre oraciones tales como "mi mamá me mima", "Susi asa sus sesos sosos", o similares destrabalen-

guas, clásicos del lenguaje ritual que permite —tradicionalmente hablando— el acceso al santuario de la lengua escrita.

Señalemos que esas oraciones se reencuentran en todas partes. Así, los niños ingleses conocen "the fat cat sat on the mat"; los niños franceses comienzan con "bébé a bu, bébé bave" o con "Riri a ri; Lili a lu", para introducirse luego en "la poule rousse couve sur son petit nid de mousse" (lo cual, sin duda alguna, es un avance con respecto a lo que debían leer, en el siglo XIX, los niños de primer grado: "Hugues subjugue ses juges par la fugue qu'il composa à Bruges"). Como lo señala J. Hébrard, "hoy día los niños aprenden a leer el francés como si se tratara del latín". Y esto es válido para el castellano también.

En efecto, la trampa de tales oraciones es doble: por un lado, tienen la apariencia de verdaderas oraciones, y, sin embargo, no corresponden a ningún lenguaje real (ni al dialecto del docente ni al de los niños); por otra parte, se proponen oralmente como enunciados reales, siendo que no transmiten ninguna información y toda intención comunicativa les es ajena. Una vez más, de lo que se trata es de que el niño olvide todo lo que él sabe acerca de su lengua materna para acceder a la lectura, como si la lengua escrita y la actividad de leer fueran ajenas al funcionamiento real del lenguaje.

No se trata aquí de pretender, contra toda evidencia, que la lengua escrita es una simple transcripción de la lengua oral. Muy por el contrario, hay marcadas diferencias entre una y otra (sin hablar de los múltiples "estilos" de lengua oral y de lengua escrita). La lengua escrita tiene términos que le son propios, expresiones complejas, un uso particular de los tiempos de verbos, un ritmo y una continuidad propios. Todos sabemos cuán difícil resulta leer la transcripción de una conversación grabada, conversación que, sin embargo, recobra su transparencia cuando la escuchamos; todos sabemos cuán difícil de escuchar es una conferencia leída en voz alta.

De lo que se trata, entonces, no es de confundir lengua oral con lengua escrita, sino de permitir que el aprendiz-lector se aproxime a ésta con aquello que es imprescindible para ambas: su competencia lingüística.

En el análisis de nuestros resultados vimos la diferencia

notable entre los niños en curso de escolaridad, introducidos a la lectura a través del estrecho corredor del descifrado, y los que habían organizado su propio método de aprendizaje, fuera de toda sistematización escolar. Los primeros mostraban dos tipos de conductas que nunca encontramos en los segundos: por un lado, la confianza ciega en el descifrado como única vía de acceso al texto; por otro lado, la imposibilidad de utilizar el propio conocimiento sintáctico como guía para decidir de la exactitud del descifrado. El descifrado como única vía de acceso al texto lleva a su propia caricatura en los casos de niños que descifran —es decir, que oralizan las marcas gráficas o que, según una expresión bien acertada, "hacen un ruido con la boca en función de los signos que ven con los ojos"— pero sin comprender absolutamente nada. Como cualquier docente o psicopedagogo lo sabe, la incomprensión del texto puede coexistir con un descifrado correcto. Inútil sería buscar en estos casos un defecto de memoria para dar cuenta de la dificultad. Demasiado fácil apelar al rótulo "niños buenos para el análisis pero que fracasan en la síntesis". Desligado de la búsqueda constante de significación, el texto se reduce, en el mejor de los casos, a una larga serie de sílabas sin sentido. Cuando ha llegado al final del renglón el niño ha olvidado el comienzo, no porque tenga una falla de memoria, sino porque es imposible retener en memoria inmediata una larga serie de sílabas sin sentido (un resultado clásico de la psicología experimental, establecido hace ya varias décadas). Finalmente, la falta de confianza en el propio conocimiento sintáctico lleva a leer las más flagrantes incongruencias gramaticales (como "la mono..." o "la pato..."), a cometer errores gramaticales superados varios años antes a nivel oral, como si de un texto pudiera "salir" cualquier cosa, siendo —tal como los textos de iniciación son— un híbrido a mitad de camino entre el lenguaje real y una acrobacia de salón.

En la concepción tradicional de la lectura el significado aparece en algún momento, mágicamente, atraído por la oralización. Es gracias a la emisión sonora que el significado surge, transformando así la serie de fonemas en una palabra. Según la visión de varios autores contemporáneos, el circuito signo visual-traducción sonora-significación, no es un circuito ineludible, sino que se nos aparece como tal en

virtud de la importancia desmesurada que la lectura en voz alta adquiere en la práctica escolar.

El nudo de la cuestión es la respuesta a esta pregunta: ¿oralizamos para comprender un texto, o bien porque la escuela lo exige? En el primer caso la escritura aparece como un sistema "segundo" de signos, es decir, como un sistema de signos que remiten a otros signos (los del lenguaje oral). En el segundo caso, la escritura aparece como un sistema *alternativo* de signos, que remiten directamente a una significación, tal como los signos acústicos.

El interés de la polémica actual es el enfatizar esta segunda alternativa. Foucambert lo dice así: "leer consiste en seleccionar informaciones en la lengua escrita para construir directamente una significación". Smith lo dice así: "la escritura es una forma alternativa o paralela de lenguaje con respecto al habla, y la lectura, tanto como la recepción del habla, involucra una 'decodificación significativa' directa, o comprensión". El mismo Smith, en otro texto (1971), sostendrá que "a pesar de la creencia muy expandida en sentido contrario, es posible sostener que el lenguaje escrito no representa primariamente los sonidos del habla, sino que provee índices acerca del significado". Por esta razón "la transcripción de lo escrito en habla es posible solamente a través del intermediario del significado".

En esta perspectiva, el lector trata los signos visuales de la misma manera que el escucha los signos audibles: uno y otros trabajan con la estructura superficial, y deben acceder a la estructura profunda del texto o del enunciado para comprender su significado. La estructura profunda es común a ambos. Por eso Smith (1975) afirma que "el habla y la escritura son formas variantes o alternativas de la misma lengua", contrariamente a la suposición generalizada que considera a la escritura como la transcipción por escrito del habla.

En resumen, a] las evidencias obtenidas del análisis del comportamiento del lector adulto parecerían coincidentes en indicar que el significado no deriva de un reconocimiento letra por letra (o palabra por palabra), o sea de un descifrado correcto; b] los datos que nosotros hemos recogido de niños preescolares muestran que en ningún momento se opta por el descifrado puro como forma de abordaje a la escritura; c] Margaret Clark (1976) estudiando una pobla-

ción de niños ingleses de 5 años que llegaban a la escuela sabiendo leer por sí mismos comprueba también la solidaridad entre "leer" y "obtener significado"; d] en nuestros propios datos, solamente algunos niños en curso de escolaridad recurrían ciegamente al descifrado y dejaban de lado —también ciegamente— el propio conocimiento lingüístico.

Foucambert hace del descifrado la clave de todos los males de la iniciación escolar a la lectura; no duda en afirmar que "el descifrado es fácil... cuando se sabe leer", pero que "la utilización del descifrado como medio para comprender una palabra escrita pone al niño en situación de fracasar"; y concluye, enfáticamente que el descifrado "es una trampa, un regalo envenenado" (p. 47). En su perspectiva, las dislexias no son perturbaciones de la lectura, sino del descifrado, y el descifrado mismo no es una actividad de lectura (p. 76).

En nuestra opinión, estas posiciones son básicamente correctas, pero tenemos reticencias a suscribirlas por entero por dos razones, que nos parecen constituir limitaciones no justificadas:

☐ se parte de un análisis del comportamiento del lector adulto, sin proceder a un estudio detallado —como nosotros intentamos hacerlo— de la génesis de este comportamiento. (Aquí, como en otros dominios, una correcta descripción del estadio final a alcanzar es ineludible, pero esa descripción —por correcta y pormenorizada que sea— no permite deducir el proceso efectivamente seguido para lograrlo.)

☐ se hace un análisis exclusivo —o casi exclusivo— de la lectura, olvidando, o tratando como subsidiarios, los datos provenientes de la escritura. (Está claro que leer y escribir son actividades diferentes, aunque complementarias; pero de la misma manera que en el estudio de la adquisición del lenguaje oral es peligroso tratar la comprensión ignorando la producción, aquí también nos parece que se corre el riesgo de una visión unilateral del proceso de adquisición de la lengua escrita enfatizando la lectura [comprensión] en desmedro de la producción de textos propia a la escritura.)

B] *No identificar escritura con copia de un modelo externo*

Si bien hay un número importante de autores que insisten en la necesidad de reformular nuestra visión del proceso de la lectura, hay notablemente menos que hayan hecho lo mismo con respecto a la escritura.

Carol Chomsky (1971) sugiere que "se permita a los niños ser participantes activos, enseñándose a sí mismos a leer; de hecho, son ellos quienes deben dirigir el proceso", ya que "la mente de un niño de 4, 5 o 6 años está lejos de ser un espacio lingüísticamente vacío en el cual hay que verter la información vinculada con la lectura". Con esta afirmación estamos enteramente de acuerdo; pero lo estamos menos cuando ella propone que "el orden natural es primero escribir, y luego leer lo que el niño ha escrito", tanto como cuando afirma que "el componer palabras según su sonido (utilizando letras móviles, o escribiendo con su propia mano si el niño puede realizar letras) es el primer paso hacia la lectura". Según nuestros propios datos, el "orden natural" puede variar de un niño a otro, algunos haciendo hipótesis más avanzadas cuando se trata de leer, y otros cuando se trata de escribir. Además, lo que C. Chomsky señala como siendo "el primer paso hacia la lectura" es, desde nuestra perspectiva, uno de los últimos. El niño estudiado por ella tiene solamente tres años, pero sus hipótesis corresponden a un sistema alfabético de escritura (o quizás un nivel intermediario entre hipótesis silábica y alfabética, ya que compone KT y lee "Kate"; compone TODO y lee "Toto"; etc.). La defensa de C. Chomsky, con la que estamos de acuerdo, se sitúa al nivel de la ortografía: dejemos al niño escribir "según el sonido", tal como él se imagina que las palabras pueden componerse. Pero nuestra defensa va más lejos aún: dejémoslo escribir, aunque sea en un sistema diferente del sistema alfabético; dejémoslo escribir, no para que se invente su propio sistema idiosincrático, sino para que pueda descubrir que su sistema no es el nuestro, y para que encuentre razones válidas para sustituir sus propias hipótesis por las nuestras.

Ch. Read, estudiando el detalle de la "ortografía espontánea" de niños preescolares (1975) ha podido mostrar que, lejos de ser caótica, esta ortografía espontánea presenta regularidades, dentro de un mismo niño tanto como entre

niños diferentes; ellos "no elijen letras al azar ni inventan símbolos adicionales". Esos niños, de lengua inglesa, tienen, por supuesto, padres tolerates que no se angustian al ver mensajes como éste (acompañado del dibujo de un pez en el agua): FES SOWEMEG EN WOODR, es decir, "Fish swimming in water". Esos trabajos son extremadamente útiles, tanto para comprender adecuadamente la noción de "variación fonética" que tienen los niños pequeños, como para comprender ciertas dificultades ortográficas sistemáticas.

Tanto C. Chomsky como Ch. Read indican, implícitamente, que no hay que identificar escritura con copia de un modelo externo (salvo en lo que se refiere a las letras mismas). Pero ambos estudian la escritura que antecede casi inmediatamente a la escritura correcta (es decir, acorde con los principios de una escritura alfabética).

Nuestro trabajo muestra que, antes de llegar a ese punto, el niño ha recorrido un largo camino, y ha explorado varias hipótesis de escritura. La distancia que media entre la escritura-copia y la escritura tal como el niño la entiende es tan grande como la que media entre el dibujo-copia y el dibujo tal como el niño lo entiende.

Solamente a través del estudio del dibujo espontáneo fue posible descubrir que para el niño de cierta edad dibujar no es reproducir lo que se ve tal como se lo ve, sino nuestro saber acerca del objeto. Las transparencias y las múltiples dificultades que enfrenta cuando intenta realizar un perfil no constituyen obstáculos gráficos sino reales problemas cognitivos. De la misma manera, pensamos que la evolución de la escritura que nosotros hemos puesto de manifiesto no depende de la mayor o menor destreza gráfica del niño, de su mayor o menor posibilidad de dibujar letras como las nuestras, sino de lo que hemos llamado su nivel de conceptualización sobre la escritura, es decir, el conjunto de hipótesis exploradas para comprender este objeto. Impidiéndole escribir (es decir, explorar sus hipótesis en el acto de producción de un texto) y obligándole a copiar (es decir, a repetir el trazado de otro sin comprender su estructura) le impedimos aprender, es decir, descubrir por sí mismo. Cuando corregimos su escritura-copia en términos de relaciones espaciales (barra a la izquierda, dos barras en lugar de tres, curva cerrada, etc.) o en términos de letras "de más" o "de menos" dejamos de lado lo esencial del texto: lo que se quiere representar, y la

manera en que se lo representa. Aunque la caligrafía haya dejado de ser una disciplina escolar, el espíritu que preside a la escritura es el mismo: copia fiel de un modelo inmutable, simplemente con un mayor margen de tolerancia para aceptar la fidelidad de la copia.

c] *No identificar progresos en la lecto-escritura con avances en el descifrado y en la exactitud de la copia gráfica*

Para compartir esta afirmación es preciso desprenderse de todos los presupuestos propios a las teorías conductistas y empiristas del aprendizaje. En efecto, lo que en ella está involucrado es, no solamente una re-definición de lo que entendemos por lectura y por escritura, sino también una concepción global del proceso de aprendizaje. La posición que hemos sustentado reiteradamente es que el marco de la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget es apto para comprender los procesos de apropiación de conocimiento involucrados en el aprendizaje de la lecto-escritura. Decimos *apropiación de conocimiento,* y no aprendizaje de una técnica. Con todo lo que esa apropiación significa, aquí como en cualquier otro dominio de la actividad cognitiva: un proceso activo de *re-construcción* por parte del sujeto, que no puede apropiarse verdaderamente de un conocimiento sino cuando ha comprendido su *modo de producción,* es decir, cuando lo ha re-constituido internamente. Esto nos conduce a las consecuencias pedagógicas de nuestro planteo.

VIII.3. CONSECUENCIAS PEDAGÓGICAS

Si definimos la escritura como "un sistema de signos que expresan sonidos individuales del habla" (Gelb, 1976, p. 217) nos estamos refiriendo a la escritura alfabética y sólo un pequeño número de niños en nuestra muestra posee escritura alfabética. En cambio, si definimos la escritura en un sentido más amplio, tomando en cuenta sus orígenes psicogenéticos (e históricos), como una forma particular de representación gráfica, todos los sujetos de nuestra muestra

comienzan a escribir. Entre las concepciones iniciales y los puntos terminales hay un largo proceso de evolución, como lo testimonian los datos aquí presentados. Toda esta evolución es preescolar, en el sentido que hemos encontrado niños ubicados en los últimos momentos de la evolución al abordar la escuela primaria. Pero otros niños llegan a primer grado en los niveles iniciales de la problemática. Los primeros tienen muy poco que aprender de la escuela, ya que la propuesta de enseñanza de un primer grado les resultará muy por debajo de sus reales posibilidades; los otros tienen bastante que aprender. La cuestión es saber si, tal como ella es concebida tradicionalmente, la enseñanza está en condiciones de ofrecerles lo que necesitan.

Si pasamos revista a todos los problemas que aquí hemos enumerado nuestra conclusión es pesimista: ninguno de ellos es considerado por la enseñanza tradicional. La escuela procede con una ambigüedad, muchas veces señalada, pensando el problema en términos exclusivamente metodológicos, mientras le atribuye, implícitamente, al niño una serie de nociones sin preocuparse de averiguar si ellos las han adquirido.

Para llegar a comprender la escritura el niño preescolar ha razonado inteligentemente, ha emitido buenas hipótesis con respecto a sistemas de escritura (aunque no sean buenas hipótesis con respecto a nuestro sistema de escritura), ha superado conflictos, ha buscado regularidades, ha otorgado significado constantemente. La coherencia lógica que ellos se han exigido a sí mismos desaparece frente a las exigencias del docente. La percepción y el control motriz remplazarán a la necesidad de comprender; habrá una serie de hábitos a adquirir en lugar de un objeto para conocer. Habrá que dejar el propio saber lingüístico y la propia capacidad de pensar hasta que luego se descubra que es imposible comprender un texto sin recurrir a ellas.

En su planteo tradicional, la escuela ignora esta progresión natural, y les propone un ingreso inmediato al código, creyendo facilitar la tarea si se develan de entrada todos los misterios. Pero, al hacerlo, ocurre que contribuye a crear el misterio: los niños no comprenden que esos ruidos que se hacen frente a las letras tienen algo que ver con el lenguaje; no entienden que esos destrabalenguas que pasan por oraciones tengan algo que ver con lo que él sabe sobre

el lenguaje; todo se convierte en una pura convención irracional, en una "danza de las letras" que se combinan entre sí de manera incomprensible. En algo en lo que no se puede pensar.

Entre las propuestas metodológicas y las concepciones infantiles hay una distancia que puede medirse en términos de lo que la escuela enseña y el niño aprende. Lo que la escuela pretende enseñar no siempre coincide con lo que el niño logra aprender. En los intentos de develar los misterios del código alfabético, el docente procede paso a paso, de lo "simple a lo complejo", según una definición propia que siempre es impuesta por él. Lo que es propio de este planteo es atribuir simplicidad al sistema alfabético mismo. Se parte del supuesto de que todos los niños están preparados para aprender el código, a condición de que el maestro pueda ayudarlos en el proceso. La ayuda consiste, básicamente, en trasmitirles el equivalente sonoro de las letras y ejercitarlos en la realización gráfica de la copia. Lo que el niño aprende —nuestros datos así lo demuestran— es función del modo en que se vaya apropiando del objeto a través de una lenta construcción de criterios que le permitan comprenderlo. Los criterios del niño sólo coinciden con los del maestro en el punto terminal del proceso. Es por esto que:

□ la escuela se dirige a quienes ya saben, admitiendo, de manera implícita, que el método está pensado para quienes ya han recorrido, solos, un largo camino previo. El éxito del aprendizaje depende, entonces, de las condiciones en que se encuentre el niño en el momento de recibir la enseñanza. Los que se encuentran en momentos bien avanzados de la conceptualización son los únicos que pueden sacar provecho de la enseñanza tradicional y son quienes aprenden lo que el maestro se propone enseñarles. El resto son los que fracasan, a quienes la escuela acusa de incapacidad para aprender o de "dificultades en el aprendizaje", según una terminología ya clásica. (Tal vez habría que precisar la definición en términos de dificultades para aprender lo que el maestro se propone enseñar, en las condiciones en que se lo enseña.) Pero atribuir las deficiencias del método a incapacidades del niño es negar que todo aprendizaje supone un proceso, es ver déficit allí donde sólo hay diferencias respecto al momento del desarrollo conceptual en que se ubiquen. Porque,

☐ ningún sujeto parte desde cero al ingresar a la escuela primaria, ni siquiera los niños de clase baja, los desfavorecidos de siempre. A los 6 años, los niños "saben" muchas cosas sobre la escritura y han resuelto, solos, numerosos problemas para comprender las reglas de la representación escrita. Tal vez no estén todos los problemas resueltos, como la escuela espera, pero el camino se ha comenzado. Claro que es un camino que difiere fundamentalmente del proceso supuesto por la escuela. Y difiere porque los problemas y las formas de resolución son —como lo hemos demostrado— el fruto de un gran esfuerzo cognitivo. En tanto la escuela supone que:

☐ es a través de una técnica, de una ejercitación adecuada que se supera el difícil trance del aprendizaje de la lengua escrita. La secuencia clásica "lectura mecánica, comprensiva, expresiva" para la lectura y la ejercitación en la copia gráfica, suponen que el secreto de la escritura consiste en producir sonidos y reproducir formas. Es decir, reducen el sistema a un intercambio de señales auditivas y visuales en señales gráficas. La práctica cotidiana de la escuela compone, durante un año, su horario con dictado, copia, descifrado, dibujo, volviendo a comenzar como una noria. La rutina de la práctica responde a planteos metodológicos tributarios de concepciones empiristas del aprendizaje.

☐ el sujeto a quien la escuela se dirige es un sujeto pasivo, que no sabe, a quién es necesario enseñar y no un sujeto activo que no sólo define sus propios problemas sino que además construye espontáneamente los mecanismos para resolverlos. Es el sujeto que re-construye el objeto para apropiárselo a través del desarrollo de un conocimiento y no de la ejercitación de una técnica. Es el sujeto, en suma, que conocemos gracias a la psicología genética. Cuando podemos seguir de cerca estos modos de construcción del conocimiento, estamos en

☐ el terreno de los procesos de conceptualización que difieren de los procesos atribuidos por una metodología tradicional. Esto está claramente ejemplificado por los datos de los sujetos escolarizados que hemos presentado. Los procesos de aproximación al objeto siguen caminos diferentes a los propuestos por el docente. La ignorancia de la escuela respecto a los procesos subyacentes implica:

☐ presuposiciones adjudicadas al niño en términos de:

a] "el niño no sabe nada", con lo cual se lo subestima, o
b] "la escritura remite de manera obvia y natural al lenguaje", con lo que se lo sobreestima, porque como hemos visto, no es una presuposición natural para el niño y esto es así porque,

□ se parte de una definición adulta del objeto a conocer y se plantea el problema desde el punto de vista terminal. Pero además la definición de qué es leer y qué es escribir, es errada. Creemos que a la luz de los conocimientos actuales, la escuela debe revisar la definición de estos conceptos. Así como también debe revisar el

□ concepto de "error". Piaget ha mostrado el necesario pasaje por "errores constructivos" en otros dominios del conocimiento. La lectura y la escritura no pueden ser una excepción: encontramos también muchos "errores" en el proceso de conceptualización. Es obvio que tratando de evitar estos errores, el maestro evita que el niño piense. En el otro extremo tenemos errores producto del método, resultado de la aplicación ciega de una mecánica. Es necesario diferenciar los dos tipos de errores y comprender el proceso; ambos intentos llevarían a un replanteo del problema de la patología del aprendizaje. En efecto, ¿a partir de qué modelos se puede definir una dificultad de aprendizaje? ¿Según qué definición de error? Esto obliga también a revisar el concepto de "madurez" para el aprendizaje así como la fundamentación de las pruebas psicológicas que pretenden medirla. Y, finalmente, es necesario replantearse también

□ los criterios de evaluación de progresos así como la concepción sobre la preparación preescolar para el aprendizaje de la lectura y escritura. Ambos son dependientes de una teoría asociacionista, ambos están pensados en términos de performance en la destreza mecánica de la copia gráfica y el descifrado.

En resumen la lectura y la escritura se enseña como algo extraño al niño y en forma mecánica, en lugar de pensar que se constituye en un objeto de su interés al cual se aproxima en forma inteligente. Como dice Vygotsky (1978) "a los niños se les enseña a trazar letras y a hacer palabras con ellas, pero no se les enseña el lenguaje escrito. La mecánica de leer lo que está escrito está tan enfatizada que ahoga al lenguaje escrito como tal". Y luego agrega: "Es

necesario llevar al niño a una comprensión interna de la escritura y lograr que ésta se organice como un desarrollo más bien que como un aprendizaje."

Si, como dijimos antes, la concepción de la escritura como copia inhibe la verdadera escritura, la concepción de la lectura como descifrado no solamente inhibe la lectura sino que crea, además, otros problemas. Por la vía de las correspondencias fonema-grafema se llega muy rápidamente al problema de la "buena (o correcta) pronunciación", aquella que es la que permite acceder a la lengua escrita, aquella que es propiedad de las clases dominantes dentro de una sociedad. La escuela opera una selección inicial entre los que aprenderán a leer más rápidamente —porque ya hablan como "deben hablar"— y los que deberán cambiar de dialecto para aprender a leer. Las consecuencias de esta discriminación lingüística no han sido aún evaluadas en profundidad, aparte de las consecuencias pedagógicas evidentes. Actuando de esta manera la escuela no contribuye a aumentar el número de los alfabetizados; contribuye, más bien, a la producción de analfabetos.

VIII.4. LAS SOLUCIONS HISTÓRICAS AL PROBLEMA DE LA ESCRITURA

Es extremadamente sorprendente ver cómo la progresión de hipótesis acerca de la escritura reproduce algunas de las etapas claves de la evolución de la historia de la escritura en la humanidad, a pesar de que nuestros niños están expuestos a un único sistema de escritura. La línea de desarrollo histórico va del pictograma estilizado a la escritura de palabras (logografía), a la introducción posterior de un principio de "fonetización", que evoluciona paulatinamente hacia las escrituras silábicas y, luego de una compleja etapa de transición, culmina en el sistema puramente alfabético de los griegos. (Cf. Gelb —1976— y Jensen —1969—, en particular por la discusión de la importancia de las escrituras silábicas como predecesoras necesarias de las alfabéticas, y la interpretación de las escrituras llamadas "consonánticas" como propiamente silábicas [Gelb] o como silábico-alfabéticas [Jensen].)

La línea de desarrollo psicogenético que hemos trazado comienza también con la separación de los sistemas representativos icónicos y los no-icónicos, pasa luego a un tipo de logografía con indudables elementos ideográficos (representaciones próximas para palabras semánticamente relacionadas, aunque muy diferentes en sonoridad), asume penosamente el principio de fonetización, conoce una etapa de apogeo silábica y deriva finalmente en el sistema alfabético.

Este paralelismo entre la historia cultural y la psicogénesis no debe interpretarse como un intento de reducir la primera a la segunda. Es cierto que la escritura alfabética es la etapa posterior (históricamente hablando) de la evolución de la escritura, y que desde hace 2 500 años, aproximadamente, "los principios de la escritura no han sufrido reforma alguna. Los cientos de alfabetos repartidos por todo el mundo, por diferentes que puedan ser en su aspecto exterior, siguen todos los principios establecidos por primera y última vez por la escritura griega" (Gelb, p. 255). Una evolución posterior "es concebible en sólo dos direcciones: 1) en la dirección de una mayor precisión en la reproducción de los variados sonidos de una lengua [. . .] y 2) en la dirección de una mayor simplificación de los signos-letras" (Jensen, p. 53). Aunque se hayan creado otras escrituras para representar lenguajes técnicos particulares (como la escritura matemática y la escritura lógica) no se ha creado ningún nuevo sistema para representar los lenguajes naturales. Esto es cierto. Pero no es menos cierto que otros sistemas de escritura están actualmente en uso, y cumplen con eficacia similar las mismas funciones que el sistema alfabético de escritura. (La escritura china, básicamente ideográfica, cumplió históricamente una función que la escritura alfabética difícilmente hubiera podido satisfacer: conservar durante siglos una lengua escrita uniforme, a pesar de la gran diversidad de dialectos. La escritura japonesa conocida como Kana es puramente silábica, y muy bien adaptada a la estructura silábica del japonés. Etcétera.)

Si los niños que hemos estudiado culminan en hipótesis de tipo alfabético es, sin duda alguna, porque cualquier otra hipótesis entra en conflicto insoluble con los datos de la experiencia (con la escritura constituida). Pero los datos de la experiencia podrían haber eliminado todas las otras

hipótesis, y sin embargo no es así. Una teoría estrictamente empirista no puede dar cuenta de nuestros resultados. Señalemos que la coincidencia con el desarrollo histórico no se limita a las etapas esenciales; en puntos de detalle hemos podido observar que ciertos hechos, tardíos en la evolución individual, también son tardíos en la evolución histórica (como la adopción de una orientación constante de la lectura, que no varíe de un renglón al otro; como la separación entre las palabras; como la distinción gráfica entre letras y números; etcétera).

¿Cuál puede entonces ser la razón de este paralelismo? Aunque sean necesarios estudios detallados y comparativos para poder esclarecer la índole exacta de la comparación, y su sentido epistemológico, quisiéramos proponer una hipótesis que no es inmediatamente refutable: *las razones de la similitud de ambos procesos hay que buscarlas en los mecanismos de toma de conciencia de las propiedades del lenguaje.* Para acceder a una escritura —histórica e individualmente— no bastaría con poseer un lenguaje; sería preciso, además, cierto grado de reflexión sobre el lenguaje que permita tomar conciencia de algunas de sus propiedades fundamentales. Los fonemas existieron desde que existe el lenguaje humano; cualquier individuo que habla su lengua materna tiene un cierto conocimiento "implícito" (subyacente o inconsciente) de la estructura fonética de su lengua (lo cual le permite, entre otras cosas, identificar una pauta sonora como siendo o no un candidato potencial a la clase de las palabras de su lengua, independientemente de conocer el significado de esa pauta sonora). Sin embargo, el descubrimiento de la "unidad lingüística fonema" es un hecho reciente.

Bloomfield señala:

La existencia de los fonemas y la identidad de cada fonema individual no es de ninguna manera obvio: fueron necesarias varias generaciones de estudio antes de que los lingüistas tuvieran plena conciencia de esta importante característica del lenguaje humano. Lo notable es que mucho antes de que los estudiosos del lenguaje hubieran hecho este descubrimiento, haya surgido un sistema de escritura alfabética —un sistema en el cual cada grafía representa un fonema. [...] Es importante saber que la escritura alfabética no fue inventada de golpe, como un sistema terminado, sino que progresó gradualmente y,

casi podríamos decir, por una serie de accidentes, a partir de un sistema de escritura de palabras.

Nuestra hipótesis consiste entonces en suponer que es necesaria una serie de procesos de reflexión sobre el lenguaje para pasar a una escritura; pero, a su vez, la escritura constituida permite nuevos procesos de reflexión que difícilmente hubieran podido tener lugar sin ella (no se conocen ejemplos de una reflexión gramatical en pueblos carentes de escritura, por ej.). La similitud de las progresiones histórica y psicogenética habría que buscarla en un análisis de los obstáculos que deben ser superados —cognitivamente hablando— para acceder a una toma de conciencia de ciertas propiedades fundamentales del lenguaje. (Las razones histórico-sociales vinculadas con la aparición de las distintas escrituras juegan un papel similar al de la motivación en el caso individual, pero no explican los mecanismos específicos que permitieron crear ese objeto cultural.)

Lo que acabamos de señalar no pasa por el momento de ser especulativo, pero permite elaborar una serie de nuevas hipótesis a ser sometidas a prueba, hipótesis que van en una dirección bien diferente de las tradicionales. Tradicionalmente se ha señalado que el niño debe poseer, para aprender a leer, un buen lenguaje (o un desarrollo suficiente del lenguaje oral), evaluado en términos de vocabulario, dicción y complejidad gramatical. Pero en el caso en que se verifique la intervención de procesos de toma de conciencia como los que estamos sugiriendo, la perspectiva cambia: más que de "saber hablar" se trataría de ayudar a tomar conciencia de lo que él hace con el lenguaje cuando habla, de ayudarle a tomar conciencia de algo que él sabe hacer, de ayudarle a pasar de un "saber-hacer" a un "saber-acerca-de", a un saber conceptual.

VIII.5. IMPLICACIONES TEÓRICAS

Además de las consecuencias de nuestros datos para una práctica pedagógica hay una serie de implicaciones que quisiéramos presentar de una manera sucinta, a modo de sugerencia para futuras reflexiones teóricas.

☐ En la introducción señalamos la intención de utilizar el marco conceptual de la psicología genética para elaborar nuestras propias hipótesis. El libro entero es, a nuestro juicio, una prueba reiterada de la pertinencia y fecundidad de la teoría de Piaget para comprender los procesos de adquisición de conocimientos en un terreno hasta ahora no directamente explorado por Piaget.

Es gracias a la teoría de Piaget que hemos podido intentar una aproximación diferente a un tema que ha merecido una literatura por demás abundante; es gracias a esta teoría que pudimos descubrir un sujeto que re-inventa la escritura para hacerla suya, un proceso de construcción efectiva y una originalidad en las concepciones que los adultos ignorábamos.

Utilizar la teoría de Piaget en un nuevo campo es una aventura intelectual apasionante. No se trata simplemente de emplear las "pruebas piagetianas" para establecer nuevas correlaciones, sino de utilizar los esquemas asimiladores que la teoría nos permite construir para descubrir nuevos observables. A partir de aquí queda abierta una nueva posibilidad: la de construir una teoría psicogenética de la adquisición de la lengua escrita.

☐ En un terreno donde clásicamente, y a pesar de la variedad de los enfoques, se ha pensado siempre que no podía haber aprendizaje sin una enseñanza específica, y donde la contribución del sujeto se consideraba como dependiente y subsidiaria del método de enseñanza, hemos podido descubrir una línea evolutiva que procede por conflictos cognitivos semejantes hasta en los detalles del proceso a los conflictos cognitivos constitutivos de otras nociones fundamentales.

☐ El tipo particular de objeto de conocimiento que hemos estudiado permitiría plantear una serie de problemas aún no abordados por la epistemología genética. En efecto, la escritura es un objeto particular, que participa de las propiedades del lenguaje en tanto objeto social, pero que posee una "consistencia" y una permanencia que el lenguaje oral ignora. Es precisamente esta característica de objetividad, esta existencia que se prolonga más allá del acto de emisión, que permite al niño realizar con respecto a la escritura una serie de acciones específicas, próximas a las que realiza con respecto a un objeto físico. La escritura tiene una serie

de propiedades que pueden ser observadas actuando sobre ella, sin más intermediarios que las capacidades cognitivas y lingüísticas del sujeto. Pero además tiene otras propiedades que no pueden ser "leídas" directamente sobre el objeto, sino a través de las acciones que otros realizan con ese objeto. La mediación social es imprescindible para comprender algunas de sus propiedades. A través de la escritura en tanto objeto de conocimiento podremos quizás aproximarnos a un tema tremendamente vasto y complejo: la psicogénesis del conocimiento de los objetos socioculturales.

□ Al finalizar nuestro trabajo descubrimos que estábamos haciendo, sin saberlo, lo que Vygotsky (1978) había claramente señalado hace décadas:

> Una tarea prioritaria de la investigación científica es develar la prehistoria del lenguaje escrito en el niño, mostrando qué es lo que lo conduce hacia la escritura, cuáles son los puntos importantes por los que pasa este desarrollo pre-histórico, y cuál es la relación entre este proceso y el aprendizaje escolar.

BIBLIOGRAFÍA

Ajuriaguerra, Bresson, Inizan, Stambak y otros, *La dislexia en cuestión,* Madrid, Pablo del Río Editor, 1977.

Berthoud-Papandropulou, I., *La réflexion métalinguistique chez l'enfant,* Tesis doctoral, Universidad de Ginebra, 1976.

Blanche-Benveniste, C. y Chervel, A., *L'orthographe,* París, Maspero, 1974.

Bloomfield, L., "Linguistics and reading", *Elementary English Review, 19,* 1942. (Reproducido en: Savage, J., *Linguistics for teachers* — Selected readings, Chicago, Science Research Associates Inc., 1973.

Braslavsky, Berta P., *La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura,* Buenos Aires, Kapeluz, 1973.

Bronckart, J. P., *L'acquisition des formes verbales chez l'enfant,* Bruselas, Dessart et Margade, 1976.

Chomsky, C., "Reading, writing and phonology", *Harvard Educational Review, 40,* 2, 1970. (Reproducido en: Smith, F., *Psycholinguistics and reading,* Nueva York, Holt-Rinehart & Winston, 1973.)

Chomsky, C., "Write first, read later", *Childhood Education, 47,* 6, 1971.

Chomsky, N., *Estructuras sintácticas,* México, Siglo XXI, 1974.

Chomsky, N., *Aspectos de la teoría de la sintaxis,* Madrid, Aguilar, 1976.

Chomsky, N. y Halle, M., *The sound pattern of English,* Nueva York, Harper & Row, 1968.

Clark, M., *Young fluent readers. What can they teach us?,* Londres, Heinemann Educational Books, 1976.

Cohen, M., *La grande invention de l'écriture et son évolution,* París, Impriměrie Nationale — Klincksiek, 1958.

Cohen, M., *La escritura y la psicología de los pueblos,* México, Siglo XXI, 3ª edic.

Downing, J. y Thackray, D., *Madurez para la lectura,* Buenos Aires, Kapeluz, 1974.

Ferreiro, E., *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant,* Ginebra, Droz, 1971.

Ferreiro, E., *Problemas de psicología educacional,* Buenos Aires, Producciones Editoriales IPSE, 1975.

Filho, L., *Test ABC,* Buenos Aires, Kapeluz, 1960.

Foucambert, J., *La manière d'être lecteur,* París, SERMAP, 1976.

Gelb, I., *Historia de la escritura,* Madrid, Alianza Editorial, 1976.

Gibson, E., "The ontogeny of reading", *American Psychologist, 25,* 2, 1970.

Goodman, K., "Dialect barriers to reading comprehension", en: *Teaching black children to read,* Center for Applied Linguistics, Washington, D. C., 1969.

Gray, W., *La enseñanza de la lectura y de la escritura,* París, UNESCO, 1975.

Haugen, E., "Dialect, language, nation", en: Pride, J. y Holmes, J. (Eds.), *Sociolonguistics,* Penguin Books, 1972.

Inhelder, B., Sinclair, H. y Bovet, M., *Aprendizaje y estructuras del conocimiento,* Madrid, Ed. Morata, 1975.

Jensen, H., *Sign, symbol and script,* Nueva York, Putnams Sons, 1969.

Kavanagh, J. y Mattingly, I., (Eds.), *Language by ear and by eye,* Londres y Cambridge, MIT Press, 1972.

Klima, E., "How alphabets might reflect language", en: Kavanagh, J. y Mattingly, I. (Eds.), *Language by ear and by eye,* Cambridge y Londres, MIT Press, 1972.

Labov, W., *The logic of nonstandard English,* Georgetown Monographs on Language and Linguistics, *22,* 1969, (Reproducido en: Williams, F. [Ed.], *Language and poverty,* Chicago, Markham, 1970.)

Lavine, L., "Differentiation of letterlike forms in pre-reading children", *Developmental Psychology, 13,* 2, 1977.

Lentin, L., Clesse, C., Hebrard, J. y Jan, I, *Du parler au lire,* París, Editions ESF, 1977.

Lurçat, L., *Etudes de l'acte graphique,* París y La Haya, Mouton, 1974.

Malmberg, B., *La fonética* (adaptación de G. Bès), Buenos Aires, EUDEBA, 1977.

Mialaret, G., "Psicología experimental de la lectura, de la escritura y del dibujo", en: Fraisse, P., y Piaget, J., *Tratado de psicología experimental* (vol. "Lenguaje, comunicación y decisión"), Buenos Aires, Paidós, 1975.

Piaget, J., *La formación del símbolo en el niño,* México, Fondo de Cultura Económica, 1961.

Piaget, J., *Epistemología y psicología de la identidad,* Buenos Aires, Paidós, 1971.

Piaget, J., *La equilibración de las estructuras cognitivas,* Madrid, Siglo XXI, 1978.

Piaget, J. y Szeminska, A., *La génesis del número en el niño,* Buenos Aires, Guadalupe, 1967.

Piaget, J., Ferreiro, E. y Szeminska, A., "La transmission mé-

diate du mouvement", en: Piaget, J., y col., *La transmission des mouvements*, París, PUF, 1972.

Read, Ch., "Lessons to be learned from the preschool orthographer", en: Lenneberg, E. y Lenneberg, El. (Eds.), *Foundations of language development* (vol. 2), Nueva York y Londres, Academic Press y París, UNESCO Press, 1975.

Reid, J., "Learning to think about reading", *Educational Research*, 9, 1966.

Slobin, D., *Introducción a la psicolingüística*, Buenos Aires, Paidós, 1974.

Smith, F., *Understanding reading*, Holt-Rinehart & Winston, Nueva York, 1971.

Smith, F. (Ed.), *Psycholinguistics and reading*, Nueva York, Holt-Rinehart & Winston, 1973.

Smith, F., "The relation between spoken and written language", en: Lenneberg E. y Lenneberg, El. (Eds.), *Foundations of language development* (vol. 2), Nueva York y Londres, Academic Press, y París, UNESCO Press, 1975.

UNESCO, Oficina de la Unesco para América Latina y el Caribe, *Evolución reciente de la educación en América Latina*, Santiago de Chile, 1974.

Vygotsky, L., *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, Ed. La Pléyade, 1973.

Vygotsky, L., *Mind in society*, Harvard University Press, 1978.

Wolfram, W., "Sociolinguistic alternatives in teaching reading to nonstandard speakers", *Reading Research Quarterly*, *6*, 1970. (Reproducido en: Savage, J. [Ed.], *Linguistics for teachers*, Chicago, Science Research Associates, 1973.)



impreso en litográfica tauro, s.a.
andrés molina enríquez núm. 4428
col. viaducto piedad
cp 08200 – méxico, d.f.
15 de agosto de 2005



Los fracasos escolares iniciales en el aprendizaje de la lecto-escritura constituyen un problema que ningún método ha conseguido aún resolver. Utilizando los resultados de la psicolingüística contemporánea y la teoría psicológica y epistemológica de Piaget como marco de referencia, las autoras muestran cómo el niño construye diferentes hipótesis acerca del sistema de escritura, antes de llegar a comprender las hipótesis de base del sistema alfabético. De 4 a 6 años, antes de comenzar la escuela primaria, el niño pasa por una serie de niveles de conceptualización que son analizados con todo detalle. Estos niveles son ignorados por la escuela, por lo que se muestra cuáles pueden ser las consecuencias de este hecho en un grupo de niños de 6 a 7 años que asisten a una escuela de un barrio marginado.

Este trabajo resultará de interés a psicólogos y psicopedagogos, que encontrarán aquí una aplicación de la teoría de Piaget a un dominio inexplorado desde esa perspectiva; a psicolingüistas que se interesan en las relaciones entre conocimiento lingüístico y comprensión de la lengua escrita; a epistemólogos dedicados a estudiar los procesos de construcción del conocimiento, y a educadores interesados en comprender cuáles son los procesos de aprendizaje del niño (bien diferentes de los que los métodos suponen).

Las autoras han sido profesoras de la Universidad de Buenos Aires. Emilia Ferreiro fue investigadora de la Universidad de Ginebra e hizo su tesis de doctorado en psicología bajo la dirección de Jean Piaget. Actualmente es investigadora del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional de México. Ana Teberosky, licenciada en ciencias de la educación, es profesora de la Universidad de Barcelona, España.




ISBN 968-23-1578-6